

# **Educació Social**

Revista d'Intervenció Socioeducativa

**Septiembre - diciembre 2021**

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



**Comité científico**

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela  
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya  
Anna Berga: Universidad Ramon Llull  
Ferran Casas: Universidad de Girona  
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto  
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull  
Angel Gil: Instituto Guttmann  
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)  
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:** Jesús Vilar  
**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](mailto:jvilar@peretarres.org)  
Subscripciones / publicidad: [bsoley@peretarres.org](mailto:bsoley@peretarres.org)  
Publicidad: [drodriguez@peretarres.org](mailto: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

Experiencias de investigación y de innovación en la educación social,  
*Jesús Vilar Martín* ..... 5

## Opinión

¿Qué ha sido de los documentos profesionalizadores?, *Jesús Vilar Martín* ..... 7

## Monográfico

### Experiencias de investigación y de innovación en la educación social

Percepción del alumnado de secundaria en centros de Extremadura respecto a la acción del educador o educadora social escolar, *Jesús Ruedas-Caletrio y Sara Serrate González* ..... 13  
Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva, *David Herrera Pastor* ..... 35  
El soporte a la vida independiente de personas con discapacidad intelectual. Los retos del Programa de soporte a la autonomía en el propio hogar, *Beatriz Jiménez Fernández, Judit Fullana Noell y María Pallisera Díaz* ..... 55  
Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva, *María Barba Núñez y M. Carmen Morán de Castro* ..... 77

## Intercambio

El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica, *Zuriñe Gaintza Jauregi* ..... 103

## Libros recuperados

La sociedad desescolarizada, *Jordi Sabater* ..... 125

## Publicaciones

Libros recibidos ..... 130

## Propuestas

Próximos números monográficos ..... 131

## Experiencias de investigación y de innovación en la educación social

La educación social es una profesión y un área de conocimiento que evoluciona de forma permanente. Adaptada a las circunstancias de su tiempo, pero sin renunciar a los elementos esenciales que la caracterizan, es de gran interés identificar cómo van apareciendo propuestas de acción profesional que aportan nuevas miradas y nuevas soluciones.

El monográfico que tiene en sus manos ofrece cuatro artículos que ejemplifican cómo la educación social progresa y avanza en la innovación de sus propuestas a través de la investigación.

En primer lugar, se ofrece un texto que profundiza en los efectos positivos de la educación social en la escuela, desde una amplia percepción al concepto de educación integrado en el territorio y la comunidad.

El segundo texto aporta una mirada crítica al trabajo con jóvenes infractores y, a través de una experiencia concreta, profundiza en los elementos tanto positivos como negativos de la acción profesional con este colectivo específico.

En tercer lugar, se presenta una nueva reflexión sobre el tema inagotable de la promoción de la autonomía con personas que sufren algún tipo de dependencia, como es el caso de la discapacidad intelectual.

Por último, el cuarto texto perfila una propuesta de trabajo educativo a través del ocio en el entorno penitenciario y nos muestra la conveniencia y la necesidad de trabajar las necesidades no materiales o intangibles de la construcción de la sociabilidad.

En síntesis, se trata de tener presente que hay temáticas que en sentido estricto no tienen solución y que el desarrollo especializado de la educación social a través de la experiencia, el estudio y la investigación va aportando nuevas perspectivas de actuación cada vez más alineadas con la promoción de los derechos fundamentales de las personas atendidas.

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

## ¿Qué ha sido de los documentos profesionalizadores?

En la definición de la identidad de cualquier profesión, se pueden destacar dos grandes dimensiones. Por un lado, la *estructura interna* o *estructura profunda*, que supone un trabajo de autodefinición más o menos largo a partir de un debate interno entre las distintas tendencias o grupos que han de constituir esa profesión y que normalmente se acaba concretando en tres elementos centrales: en primer lugar, la definición de su tarea fundamental; en segundo lugar, la finalidad, la misión, lo que se ofrece a la sociedad; en tercer lugar, los principios y valores que orientan la actividad.

En paralelo, se va configurando la *estructura externa* o *estructura superficial*, que es lo que se muestra a la sociedad (los lugares de trabajo, la presencia pública, las formas de organizarse, el discurso que se construye, las evidencias de tareas concretas), que puede ser más o menos negociable, siempre que no entre en contradicción con los elementos esenciales de la estructura interna y que podría representar la desprofesionalización de la actividad.

Estas dos dimensiones se retroalimentan entre ellas y configuran el proceso natural de evolución de las profesiones.

En cualquier caso, hay un primer momento fundacional en el que la definición de la estructura interna de una profesión es de extrema importancia porque es a partir de esos fundamentos que posteriormente se va a construir la presencia pública representada en la estructura externa y su progresiva consolidación.

En la educación social, la construcción de la estructura profunda de la identidad fue un largo proceso interno que se inició a principios de los años setenta en un debate amplio entre colectivos profesionales y la universidad, que culminó en los años noventa con la aparición de la diplomatura, la creación de los primeros colegios profesionales y los procesos de habilitación. Como ya es bien sabido, representó la confluencia de colectivos con ocupaciones diversas que provenían de actividades próximas (la animación sociocultural, la educación de personas adultas, la educación especializada, la pedagogía terapéutica, etc.) y diferentes miradas desde la academia sobre lo que significaba la acción educativa, más allá de la escuela.

Vale la pena resaltar que el paso de estas distintas ocupaciones concretas y específicas a una única profesión fue una decisión crucial en la construcción de la educación social tal y como la entendemos hoy en día y que permitió el inicio de una segunda etapa de obertura y normalización en la sociedad y entre el conjunto de estudios y de profesiones, que se puede ubicar entre el inicio de la diplomatura (1991) hasta el paso a grados (2008). Posteriormente,

y hasta la actualidad, la educación social se ha ido consolidando progresivamente como profesión y disciplina académica, aunque con importantes retos por delante.

En todo este largo proceso de consolidación, es conveniente destacar la importancia que tuvo la publicación de los *Documentos profesionalizadores* que, como sabemos, se trata de un documento que se compone de tres textos: la definición de educación social, el código deontológico y el catálogo de funciones y competencias.

Aunque su publicación fue en el 2007, los tres textos que lo componen se fueron gestando en momentos distintos y sin una visión unitaria inicial. Para bien o para mal, el hecho de no ser pensados inicialmente como una unidad para configurar la estructura interna de la profesión ha tenido como consecuencia que posiblemente no se le ha dado la suficiente importancia como documento fundacional y cohesionador en la identidad profesional. La gran importancia de este documento es que, además de centrar los elementos comunes al conjunto de diversas prácticas que quedan incorporadas en la educación social, amplió la reflexión identitaria más allá del *dónde trabajar*, que dio como resultado el debate clásico de los ámbitos profesionales construido desde un esquema de *persona-problema*, para situarlo en el *para qué* y el *cómo*, que supera el anterior debate y nos sitúa en una reflexión sobre el sentido final de la actividad y las metodologías de acción para alcanzarlo.

Este cambio de enfoque en la reflexión de la identidad, que quizás no fue consciente, no es un tema menor, especialmente en un mundo interprofesional en el que distintas profesiones, cada una desde un punto de vista diferente, coinciden y confluyen en el abordaje de las problemáticas que presentan los colectivos o grupos humanos concretos a los que se dirigen. En este escenario, se convierte en una necesidad de primer orden mostrar cuáles son las aportaciones diferenciadoras de cada profesión para, en un proceso integrado de acciones interprofesionales, construir la mejor respuesta.

En la actualidad, tendrá sentido reivindicar la presencia profesional de la educación social en un sector específico (llámese ámbito, colectivo, problemática o como se quiera precisar) si previamente se clarifica bien el *para qué* y el *cómo* de la actividad. Se trata de no caer de nuevo en el debate sobre cuáles son actualmente los ámbitos de trabajo entendidos desde la mirada de *persona-problema*, que ya tuvo lugar en su momento, sino de construir un discurso sólido sobre qué se ofrece a la sociedad para presentarse ante las demás profesiones y administraciones, que han de ver la bondad y conveniencia de lo que la educación social realmente aporta.

En este sentido, en la educación social sería conveniente recuperar el contenido y el espíritu de los documentos profesionalizadores, volver a trabajar desde ellos y reconocer la importancia que tienen y que tal vez no se les ha dado.

Posiblemente, también sería conveniente revisarlos, no tanto desde la perspectiva de actualizar aquello que se considere que sería conveniente actualizar, sino para construir realmente la coherencia y la integralidad de los tres

textos como unidad identitaria que permita reconocerse en ellos a todas las personas que forman parte del colectivo profesional de la educación social, trabajen donde trabajen.

Los lugares de trabajo, los ámbitos, son cambiantes, con límites a menudo difusos y en permanente debate con las demás profesiones que convergen en esos ámbitos. Por ello, contra más dinámico, cambiante e impreciso es el entorno, más necesario es tener claro lo que realmente ofrece la educación social. Como mínimo, sería:

- La promoción integral de la persona para una vida individual y en comunidad satisfactoria, a través de procesos pedagógicos y educativos.
- El uso de una metodología no invasiva y respetuosa con la autonomía personal y colectiva, basada en crear condiciones, posibilidades y escenarios de desarrollo estimulantes y seguros, donde sea posible avanzar hacia la autonomía y la vida plena.

La educación social, que actualmente se presenta como una profesión generalista, ha de continuar avanzando hacia la especialización si realmente quiere ser relevante en la atención a las personas en su singularidad, junto a las demás profesiones. Ahora bien, esta especialización sería conveniente hacerla desde los documentos profesionalizadores como marco común de referencia que centra su atención en la finalidad y el método de trabajo, que es común a todo el colectivo profesional y que supera ampliamente el esquema clásico de “persona-problema”, propio del debate de los ámbitos.

Pero los textos que configuran los documentos profesionalizadores no deberían avanzar por separado (por ejemplo, haciendo concreciones normativas en forma de códigos de conducta desde una mirada simplificadora de la ética profesional o propuestas técnicas para cada ámbito que no tengan en cuenta el sentido general de la profesión), sino que han de avanzar como una totalidad, como un todo integrado.

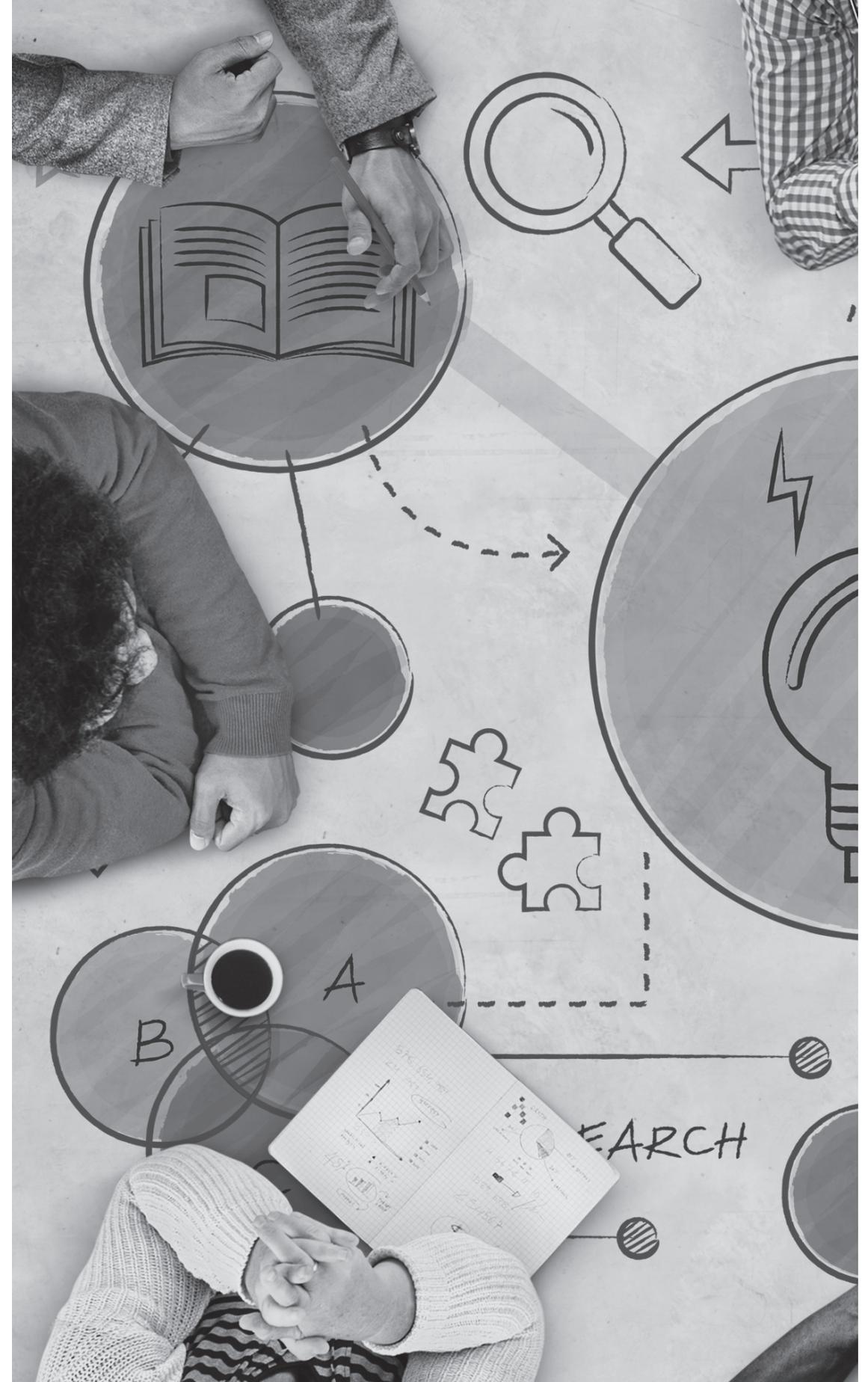
En estos momentos, hacer avanzar la educación social implica construir nuevas producciones teóricas que ayuden a concretar la esencia de los documentos profesionalizadores en los diferentes ámbitos o sectores de actuación, de manera que pueda avanzarse en la especialización, pero sin perder las referencias comunes a toda la profesión. En caso contrario, existe un alto riesgo de que lo que puede parecer una especialización sea, en realidad, un retroceso hacia la seguridad de los sectores concretos previos a la definición de la educación social que se perfilaba en los años ochenta y noventa, con la consecuente pérdida de sentido global de la profesión.

La definición de *educación social* ya la tenemos. También tenemos un código deontológico, instrumento de referencia ética sobre el sentido moral de la profesión. Igualmente, disponemos de un catálogo de funciones y competencias claramente definido. El paso siguiente es hacer el esfuerzo de contextualizar estos documentos mediante la elaboración de guías ético-técnicas que integren estos elementos esenciales en las particularidades de los diferentes colectivos y grupos de actividad profesional.

Esta puede ser la mejor manera de contribuir a la cohesión dentro de la profesión y, a la vez, de conseguir un mayor alto grado de especialización ético-técnica, elemento imprescindible para asegurar la supervivencia de cualquier profesión.

En síntesis, vale la pena recuperar los documentos profesionalizadores quince años después de su redacción como texto que define la casa común a todas las perspectivas de la educación social y, a la vez, como texto a partir del cual profundizar en las posibilidades futuras de desarrollo especializado de la profesión. Es el reto de las generaciones actuales pensando en las futuras desde el reconocimiento y la gratitud a las generaciones previas que consiguieron hacer visible esta profesión.

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



## Resumen

En los últimos tiempos parece consolidarse la figura del educador o educadora social en los centros educativos, situación que deriva fundamentalmente de las necesidades socioeducativas que emergen en la sociedad actual. El estudio tiene una doble finalidad, en primer lugar, busca determinar cuáles son las situaciones y problemáticas a las que se enfrentan los adolescentes durante la etapa de secundaria y, en segundo lugar, busca conocer la percepción que el alumnado tiene respecto a la labor del educador o educadora social escolar, mediante el análisis de sus funciones, su localización en el centro y la importancia que otorgan a su labor. Para el desarrollo del estudio cuantitativo se diseñó un cuestionario con ocho preguntas tipo Likert. La muestra se conformó por 177 estudiantes de secundaria. Los resultados muestran que el alumnado considera de especial importancia la actuación del educador o educadora porque, principalmente, actúa como mediador ante situaciones conflictivas que se generan en el centro. Como principales conclusiones se extrae la importancia y relevancia de reforzar las funciones de detección y prevención de riesgos a través de su participación en espacios y momentos naturales para el estudiantado, como en el aula en horario de tutorías.

## Palabras clave

Escuela, educador/a social escolar, intervención socioeducativa, percepción del alumnado.

Percepció de l'alumnat de secundària en centres d'Extremadura pel que fa a l'acció de l'educador o educadora social escolar

Perception of secondary school pupils in schools in Extremadura with regard to the action of the school social educator

*Darrerament sembla que es consolida la figura de l'educador o educadora social als centres educatius, situació que deriva fonamentalment de les necessitats socioeducatives que emergeixen en la societat actual. L'estudi té una doble finalitat, en primer lloc, cerca determinar quines són les situacions i problemàtiques a què s'enfronten els adolescents durant l'etapa de secundària i, en segon lloc, cerca conèixer la percepció que l'alumnat té respecte a la tasca de l'educador o educadora social escolar; mitjançant l'anàlisi de les seves funcions, la seva localització en el centre i la importància que atorguen a la seva tasca. Per al desenvolupament de l'estudi quantitatiu es va dissenyar un qüestionari amb vuit preguntes tipus Likert. La mostra es va conformar per 177 estudiants de secundària. Els resultats mostren que l'alumnat considera d'especial importància l'actuació de l'educador o educadora perquè, principalment, actua com a mediador davant de situacions conflictives que es generen al centre. Com a principals conclusions s'extreu la importància i rellevància de reforçar les funcions de detecció i prevenció de riscos a través de la seva participació en espais i moments naturals per als estudiants, com ara a l'aula en horari de tutories.*

*In recent times, the figure of the social educator seems to have become consolidated at schools, in a situation that driven fundamentally by socio-educational needs that are emerging in today's society. The aim of this study is two-fold: firstly, to determine the situations and problems faced by adolescents at the secondary school stage; and, secondly, to ascertain how students perceive the work of the school social educator, by analysing their duties, their location in the centre and the importance attached to their work. To conduct the quantitative study, a questionnaire was designed with eight Likert-type questions. The sample consisted of 177 secondary school students. The results show that pupils consider the educator's actions to be especially important because, in the main, he or she acts as a mediator in conflictive situations that may arise at the school. The main conclusions drawn revolve around the importance and significance of strengthening the duties of risk detection and prevention through their participation in what are natural spaces and times for pupils, such as in the classroom during tutoring time.*

## Paraules clau

Escola, educador/a social escolar, intervenció socioeducativa, percepció de l'alumnat.

## Keywords

School, school social educator, socio-educational intervention, student perception.

## Cómo citar este artículo:

Ruedas-Caletrio, J. y Serrate González, S. (2021). Percepción del alumnado de secundaria en centros de Extremadura respecto a la acción del educador o educadora social escolar. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 13-34.

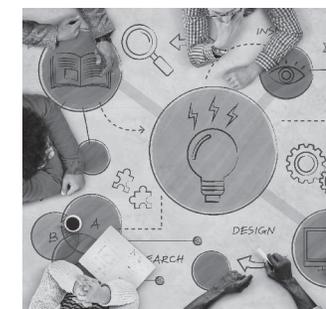
- La sociedad en la que vivimos se ve afectada por constantes transformaciones producidas en la comunidad global en relación con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los diferentes avances sociales, los cambios políticos, etc. Todo ello hace que las personas necesiten periodos de adaptación ante estos procesos de desarrollo y que, por tanto, se puedan adaptar al progreso social. Este proceso continuo y acelerado puede llegar a derivar en una serie de consecuencias negativas que adolecen en la vida del individuo. Muchas de estas alteraciones afectan a los adolescentes, quienes, por sus características y porque están en el momento evolutivo en el que conforman su identidad, se enfrentan a diferentes necesidades sociopersonales que pueden verse reproducidas en las aulas, donde adquieren gran parte de los conocimientos, competencias y habilidades que serán necesarias en su futuro más cercano, la vida adulta. Estos cambios sociales se suceden en las aulas con la presencia de alumnado procedente de distintos tipos de familias y con distintas características y necesidades físicas, psicológicas y socioculturales que plantean una serie de dificultades en el desarrollo de la convivencia del sistema educativo, ante la falta de formación en competencias dirigidas a la resolución de problemas (González y Martínez, 2018).

Las necesidades y diferentes situaciones que acontecen durante la etapa de la adolescencia son un reflejo análogo de lo que les rodea en su contexto

Las necesidades y diferentes situaciones que acontecen durante la etapa de la adolescencia son, como ya se ha venido poniendo de manifiesto (González et al., 2015), un reflejo análogo de lo que les rodea en su contexto, cada vez más complejo y global. Esta situación conlleva la necesidad de participación e intervención de diferentes agentes en el contexto escolar en la búsqueda de la tan ansiada interdisciplinariedad, en tanto que la sociedad global y confusa que nos enmarca requiere de una educación integral y transversal que cuente con la intervención de profesionales y recursos diversos (Sáez, 2019). En concreto, se trata de la figura del educador o educadora social, encargada de hacer frente a las cuestiones que afectan en la socialización y en la construcción de la identidad personal, así como en el rendimiento académico de los adolescentes de educación secundaria.

La figura y la labor de este profesional –el educador o educadora social escolar–, así como sus funciones dentro del sistema educativo, han sido estudiadas y justificadas en trabajos anteriores (Amador, 2014; Arrikaberri et al., 2013; Galán, 2018; Galán y Castillo, 2008; González et al., 2016; Mena-chó, 2013; Ortega, 2014; Puig y Fernández-Sanmamed, 2018; Serrate et al., 2017; Sierra et al., 2017) recurriendo para ello, en los diferentes estudios, a la valoración que de su trabajo tienen los propios educadores y educadoras escolares y otros profesionales, como docentes, equipos de orientación o equipos directivos. Por ello, en este trabajo centramos la mirada en la valoración de la acción del educador o educadora social escolar por parte del

alumnado en tanto que puede ofrecernos una perspectiva amplia respecto a cómo los destinatarios más directos de su acción dentro del marco escolar valoran el trabajo que desarrolla, destacando los beneficios de su actividad y la importancia que otorgan a su presencia, así como señalar aspectos que pudieran mejorarse para conseguir la consolidación de esta figura. Contamos, para ello, con la percepción del alumnado que más tiempo lleva conociendo la figura del educador o educadora social escolar, en una comunidad pionera en su incorporación como es Extremadura.



## Ser adolescente hoy. Necesidades y problemáticas

La educación escolar se caracteriza por ser un espacio de educación integral donde se asume, o debe asumirse, la escolarización como un proceso educativo de transmisión de valores, de cultura y de socialización. Sin embargo, y como afirma Ortega (2014), el desarrollo del conocimiento y la formación académica “se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización” (p. 14), lo que ha derivado en una notable pérdida de identidad personal y falta de capacidades sociales en los jóvenes durante los últimos tiempos cuando, precisamente, “la educación en las instituciones educativas debe ofrecer al estudiante entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad para su realización de todas sus dimensiones humanas” (Blancas, 2018, p. 120).

La sociedad globalizada nos empuja a vivir bajo el influjo de una competencia constante que se considera necesaria si se quieren conseguir éxitos, lo que implica una mayor exigencia académica para los estudiantes, encaminada a lograr un determinado empleo que implique la cimentación de una estabilidad que les permita vivir acorde a la sociedad imperante. Esto hace que la parte más social de la educación quede relegada a un segundo plano y tratada, en ocasiones, de forma secundaria en las instituciones educativas. Además, nos encontramos en un momento en el que el mundo gira combinando espacios presenciales y virtuales que exigen a las nuevas generaciones la digitalización de sus vidas y el seguimiento *online* de responsabilidades académicas<sup>1</sup>. No obstante, esta vida hiperconectada afecta durante la etapa de la adolescencia a la socialización, al consumo de información y a la adquisición de valores, entre otras cuestiones, y aquí, por el momento, preventiva y educativamente la escuela poco sabe hacer al respecto. No se debe olvidar, además, tal como manifestaba Parcerisa, que escolarizar a todos los jóvenes ha supuesto “que la escuela tiene que acoger y atender adecuadamente a una gran diversidad del alumnado, una parte del cual no sintoniza con facilidad con las pautas culturales predominantes” (2008, p. 19). Esto en ocasiones conlleva el aislamiento de algunos jóvenes dentro del grupo de iguales, ralentizando su proceso de socialización.

Esta vida hiperconectada afecta durante la etapa de la adolescencia a la socialización, al consumo de información y a la adquisición de valores

La poca presencia de la educación centrada en aspectos de socialización y convivencia en los institutos hace que los agresores no consigan invertir sus pautas de comportamiento y de convivencia

Ser adolescente hoy implica enfrentarse a la posibilidad de sufrir algunas problemáticas o situaciones que se dan en el marco de los centros de educación secundaria. Un ejemplo de ello es el *acoso escolar*. Muchas veces la violencia está tan presente en nuestra sociedad, y en formas tan diversas, que llegamos a percibirla como algo inherente a los humanos (Castro, 2016) provocando su normalización, en determinadas magnitudes, tanto en la sociedad como dentro de los centros escolares llegando a interactuar con ella durante la etapa educativa, ya sea actuando como agresores, como víctimas o como espectadores (Díaz-Aguado, 2005). Castillo-Pulido (2011) destaca que hacer daño a alguien de manera continuada, intencionada e intimidatoria forma parte de lo que entendemos por acoso escolar o *bullying*, cuyos datos se están incrementando en los últimos tiempos debido, entre otras cuestiones, a la escasa educación sociopersonal y axiológica dentro del marco escolar. También se observa la emergencia de plataformas virtuales desde donde poder ejercer ese hostigamiento, creando nuevas formas de agresión como el *ciberbullying*. La poca presencia de la educación centrada en aspectos de socialización y convivencia en los institutos, cuando se trata de una etapa difícil en temas relacionados con la identidad, el entorno social o la adquisición y cimentación de determinados valores (Cava y Musitu, 2000), hace que los agresores no consigan invertir sus pautas de comportamiento y de convivencia, además de resultar difícil percatarnos de qué estudiante está siendo víctima de acoso escolar.

Ser adolescente implica, también, verse arrastrado, o no, por el *absentismo escolar* como consecuencia de determinados contextos socioculturales que afectan al hecho de que el adolescente y la familia consideren necesario y prioritario la asistencia al centro escolar. En muchas ocasiones, los casos de absentismo pueden producirse por motivos sociopersonales, familiares, económicos, religiosos y/o culturales, que terminan por afectar al rendimiento académico, dado que “muchos absentistas desarrollan también cierta fobia a la escuela como consecuencia del rechazo, las burlas y las amenazas” (Cava y Musitu, 2002, p. 267). Los estudiantes que faltan a clase de manera reiterada pueden presenciar un anquilosamiento en su aprendizaje, que conlleva una serie de consecuencias negativas en su rendimiento académico, pudiendo llegar a producir situaciones de fracaso escolar, incluso de abandono temprano del contexto educativo (Sáez, 2005). La forma en cómo funciona el sistema escolar, sus reglas del juego y sus exigencias presiona al adolescente para que se esfuerce en evitar el *fracaso escolar*, problemática con tintes y características propias de determinados contextos socioculturales (Martins et al., 2020). La gestión de normas, programas, proyectos etc., puede favorecer a ciertos colectivos, promoviendo la aparición de determinadas carencias sociales capaces de desactivar el interés del alumnado por la escuela ante la presencia de problemas relacionales dentro del grupo de iguales.

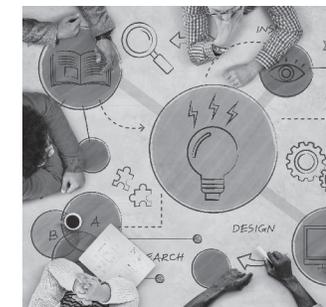
La *migración y la inclusión social* también tienen su impacto e influencia. La diversidad de culturas ha ido convirtiéndose en un eje de trabajo preponderante en el que los diferentes idiomas, capacidades y estilos de apren-

dizaje han obligado a la escuela a reorganizarse (Rodríguez, 2004) ante el fenómeno de la inmigración. Del mismo modo, la inclusión de personas con diversidad funcional, personas LGTBIQ+, etc., está conformando un alumnado diverso que, aún con sus potencialidades, puede presenciar conflictos. Acometer las exigencias que implica la diversidad sociocultural implica el diseño de una educación universal que promueva el desarrollo social en la escuela y no genere situaciones de conflicto por contar con diferentes culturas, orientaciones e ideologías dentro de un mismo grupo. La diversidad es una muestra de riqueza que no debería ser un problema para la vida del adolescente en su etapa escolar dado que, tal como indica Rodríguez (2004), “la diversidad constituye actualmente la norma, no la situación excepcional. Por tanto, en estos momentos, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista” (p. 192), por lo que la confluencia de culturas se convierte en un eje vertebrador de la educación actual.

## Educación social escolar como respuesta socioeducativa

Las distintas situaciones y problemáticas a las que se enfrentan y con las que conviven los adolescentes en los centros de secundaria exigen que se configuren centros multidisciplinares, espacios de intervención de distintos agentes que no solo les enseñen y eduquen, sino que también los acompañen durante su escolarización. En concreto, abogamos por la figura del educador o educadora social, profesional encargado de hacer frente a las cuestiones que afectan a la socialización, a la identidad personal y al rendimiento académico de los adolescentes de secundaria puesto que, tal como indicaba Petrus (2004), la escuela tiene que instarse a crear actividades socioeducativas que vayan un paso más hacia delante de aquellas que el currículum considera normales, y para ello son imprescindibles nuevos perfiles profesionales. Los educadores y educadoras sociales resultan fundamentales para que los centros educativos posibiliten la existencia de una educación de calidad, mediante la acción y el análisis de las necesidades del contexto, dado que negar su papel en los centros escolares significa olvidarse del principio de interacción social que en ellos se da y que desemboca en la formación identitaria del alumnado (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020).

De acuerdo con Ortega (2014), la complejidad de la sociedad del siglo XXI requiere la colaboración de profesionales provenientes del ámbito social que medien entre la escuela y otras instituciones (familia y sociedad) entendiendo que es difícil que los centros educativos logren de manera individual la integración y convivencia total en una sociedad cada vez más acelerada, globalizada y confusa (Balduzzi, 2021). Es decir, resulta perentorio reconstruir el concepto de escuela ofreciendo una dimensión más integrada a las nuevas necesidades y características que existen en la sociedad actual (Sierra



La complejidad de la sociedad del siglo XXI requiere la colaboración de profesionales provenientes del ámbito social que medien entre la escuela y otras instituciones

et al., 2017). En consecuencia, se pretende conseguir una educación para el desarrollo de valores pro-sociales, destinada a promover el comportamiento democrático y de ciudadanía, así como el compromiso de construcción social, con la finalidad de conformar la identidad humana y la madurez social del individuo (Pérez et al., 2014). En este sentido, dicha reestructuración educativa debe focalizarse, sobre todo, en la educación secundaria, donde la adolescencia, con todo lo que ello implica (alteraciones psicológicas, sociales y familiares), demanda una intervención social que fomente el desarrollo integral del estudiante, evitando que la educación se centre, únicamente, en el aprendizaje de conocimientos teóricos en una etapa de profundas transformaciones (López, 2013).

**El educador o educadora social es un profesional especializado en acciones socioeducativas para modificar situaciones personales y/o grupales a través de estrategias, métodos y recursos adaptados**

Por consiguiente, entendemos que la educación es o debe ser social, ya que supone una construcción progresiva de la persona para ser y relacionarse en sociedad (Dapía y Fernández, 2018). Ante este hecho, la educación social se entiende como un elemento fundamental dentro de la educación integral del ser humano (Pérez et al., 2014), por lo que la figura del educador o educadora social cobra gran relevancia, dado que tras su vinculación en 2002 en los centros de secundaria de Extremadura ha ido incorporando sus discursos y prácticas a la dinámica institucional (Caride et al., 2015) al punto de contar aproximadamente con 253 educadores y educadoras sociales escolares en Extremadura actualmente (Dapía y Fernández, 2018). En este sentido, los educadores o educadoras sociales se incorporan a los centros<sup>2</sup> como profesionales especializados que dirigen la intervención al alumnado desde una perspectiva sociopersonal y familiar, siendo un actor educativo fundamental para la mejora de las comunidades educativas (Sierra et al., 2017). El educador o educadora social es un profesional especializado en acciones socio-educativas para modificar situaciones personales y/o grupales a través de estrategias, métodos y recursos adaptados a las necesidades y al entorno para generar procesos de mejora en el alumnado (Amador, 2014; Sáez, 2019).

Investigaciones previas como la realizada por Serrate et al. (2017) ponen de manifiesto cómo otras figuras también intervinientes en los centros escolares, fundamentalmente en la etapa de secundaria, conocen y apoyan las funciones del educador o educadora social escolar, por lo que el sector profesional refrenda de manera clara su presencia y su actividad dentro del entorno escolar a la hora de trabajar ante las diferentes necesidades y contextos de intervención que se suceden. En síntesis, los trabajos previos destacan la percepción que el resto de profesionales, así como los equipos directivos, tienen de la figura de los educadores y educadoras sociales, quedando demostrada la importancia de su labor. No obstante, aún no se ha realizado ningún estudio en el que se analice la percepción del alumnado a este respecto. Sabemos que los educadores y educadoras sociales desempeñan labores centradas en dar respuesta a determinadas necesidades derivadas de la etapa de la adolescencia, ofreciendo alternativas y recursos a las dudas y demandas que tienen durante esta etapa a partir de sus vivencias, en aras de conseguir su correcto

desarrollo sociopersonal. Es por ello que resulta necesario conocer e incidir en la percepción que el alumnado tiene respecto a la labor y la figura de los educadores y educadoras sociales escolares.

## Objetivos del estudio

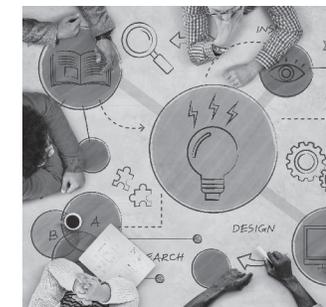
El siguiente estudio tiene como objetivo principal conocer la percepción existente por parte del alumnado de educación secundaria acerca de la figura del educador o educadora social escolar. Como objetivos específicos se destacan: 1) conocer cuáles son las problemáticas o situaciones que acontecen a los estudiantes y comprobar en qué personas o profesionales se apoyan para solucionarlas; 2) analizar la localización en la que los estudiantes sitúan al educador o educadora social; 3) valorar la importancia que el alumnado otorga a la figura del educador o educadora social; 4) determinar las funciones que consideran que lleva a cabo; 5) conocer los tipos de intervención y la frecuencia con la que interviene el educador o educadora social con el alumnado.

## Metodología

El diseño del estudio, enmarcado en el campo de la educación social y de la investigación socioeducativa, ha sido de tipo descriptivo-correlacional, englobándose dentro de las metodologías *ex-post facto* (Arnal et al., 1992) a través del estudio de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

## Instrumento y diseño

Para el desarrollo del estudio se utilizó un cuestionario, diseñado *ad hoc*, combinando escalas tipo Likert (1-5), preguntas abiertas y dicotómicas. Se decidió utilizar este instrumento y diseño teniendo en cuenta las dificultades para acceder a una muestra dentro del contexto escolar, ante las dificultades de obtener espacios y tiempos determinados dentro del horario lectivo, por lo que se apostó por diseñar un instrumento que fuese rápido de contestar para facilitar el desempeño educativo. El instrumento de medida se construyó en torno a dos bloques de contenido, además de los datos relacionados con el perfil sociodemográfico (sexo, edad y curso). El primer bloque hace referencia a los problemas y situaciones que afectan al alumnado y a las personas a las que recurren para solucionar dichas dificultades. El segundo bloque hace referencia a la figura del educador o educadora social en base a sus funciones, su localización en el centro y la importancia que le otorgan los estudiantes.



**El siguiente estudio tiene como objetivo principal conocer la percepción existente por parte del alumnado de educación secundaria acerca de la figura del educador o educadora social escolar**

Para recoger la información de manera estructurada presentamos las variables que se recogen en el cuestionario, así como los ítems acordes a cada apartado (tabla 1). Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizaron técnicas de análisis descriptivo mediante el paquete estadístico *SPSS v.18*. Así mismo, se analizaron las respuestas abiertas agrupando el contenido por palabras clave.

**Tabla 1.** Bloques de contenido, variables e ítems del instrumento

Bloques de contenido	Variable	Ítem
Datos sociodemográficos	1. Sexo 2. Edad 3. Curso	
Problemáticas del alumnado	Problemas y/o dificultades en el centro y fuera del mismo	Ítem 1
	Personas a quien acuden ante esos problemas	Ítem 2
Labor del educador/a social escolar	Reconocimiento del educador/a	Ítem 3
	Lugar habitual del educador/a	Ítem 4
	Importancia en el instituto	Ítem 5
	Tareas o funciones que realiza	Ítem 6
	Asistencia al educador/a	Ítem 7
	Frecuencia de encuentros con el profesional	Ítem 8

Fuente: Elaboración propia.

## Conformación de la muestra

La población objeto de estudio son los estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma de Extremadura, dado que la presencia de la figura del educador o educadora social está presente en todos los institutos del territorio. A partir de un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra final fue conformada por el estudiantado de los cursos de segundo, tercero y cuarto de educación secundaria de tres institutos de Extremadura, con un tamaño total de 177 estudiantes encuestados de entre 13 y 17 años ( $M=14,5$ ). Se descartó 1º de ESO al tratarse, en general, del primer año, es decir el año en que los adolescentes acceden al centro educativo, y su percepción con respecto al educador o educadora social podría estar poco desarrollada en su primer curso.

La población objeto de estudio son los estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma de Extremadura, dado que la presencia de la figura del educador o educadora social está presente en todos los institutos del territorio

**Tabla 2.** Distribución de la muestra por curso y sexo

Cursos	f	Sexo		Porcentajes	
2º ESO	56	H: 26	M: 30	14,7%	17%
3º ESO	70	H: 42	M: 28	23,7%	15,8%
4º ESO	51	H: 30	M: 21	16,9%	11,8%
TOTAL	177	H: 98	M: 79	55,3%	44,6%

Fuente: Elaboración propia.



## Procedimiento de aplicación

El procedimiento seguido en la realización del estudio consistió, en un primer momento, en contactar con los distintos centros educativos. Seguidamente, se envió una carta de autorización para padres, madres y/o tutores a aquellos institutos que aceptaron nuestra propuesta. Una vez firmada la autorización por parte de los centros y las familias, se concretaron las fechas para llevar a cabo el estudio, acudiendo de manera presencial a cada instituto para implementar el cuestionario, de forma impresa, en las diferentes aulas, explicando a los participantes de la muestra que el instrumento era anónimo y voluntario.

## Resultados

Los resultados obtenidos se presentan organizados en dos apartados principales que coinciden con los bloques temáticos del instrumento de medida utilizado. El primero está dedicado a los problemas y situaciones que afectan a los estudiantes, así como a las personas a las que estos acuden para solventar estas dificultades. El segundo bloque recoge los resultados respecto al conocimiento que el alumnado tiene acerca del educador o educadora social: su zona de concurrencia, su importancia en el centro, así como las funciones que realiza y su intervención con la población objeto de estudio.

### Problemáticas del alumnado y agentes de apoyo

Para llevar a cabo este proceso, partimos del marco teórico para configurar diferentes hipótesis sobre aquellas problemáticas que el alumnado puede encontrar, o pueden afectarle, dentro del sistema escolar. En este momento planteamos que las dificultades que pueden aparecer con más frecuencia entre la muestra, y que demostraron en sus respuestas, son aquellas de tipo

Partimos del marco teórico para configurar diferentes hipótesis sobre aquellas problemáticas que el alumnado puede encontrar, o pueden afectarle, dentro del sistema escolar

sociopersonal y académico; conflictos con compañeros y familiares; contacto con las drogas; problemas de asistencia; y problemas de rendimiento académico en general.

### Personas o profesionales a los que recurren los estudiantes para resolver sus problemas

Nos centramos en conocer quiénes son las personas a las que acuden ellos cuando tienen, o cuando han tenido, alguna de esas dificultades para intentar solucionarlas. Para ello se les ofreció un listado en el que aparecían tanto profesionales que trabajan en el instituto como familiares y amigos. También les ofrecimos una pregunta abierta para que señalaran otras personas que colaboren en la solución de sus problemas en caso de no encontrarse en la lista proporcionada.

**Tabla 3.** Perfil de apoyo del alumnado ante las problemáticas

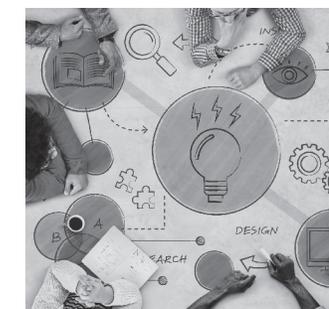
Profesional	Sí han acudido		No han acudido	
	f	%	f	%
Educador/a social	27	15,3	150	84,7
Tutor/a	41	23,2	136	76,8
Profesor/a	21	11,9	156	88,1
Orientador/a	15	8,5	162	9,5
Amigo/a	85	48,0	92	52,0
Familia	89	50,3	88	49,7
Equipo directivo	10	5,6	166	94,4
Otro/a	20	11,4	156	88,6

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en los resultados recogidos (tabla 3), podemos decir que el alumnado tiende a acudir en busca de ayuda a un abanico amplio de personas. Sin embargo, podemos apreciar que cuando los estudiantes tienen, o han tenido, alguno de los problemas mencionados con anterioridad, no suelen acudir con la misma incidencia a los profesionales, a sus familiares o a su grupo de iguales. Podemos observar que en torno al 50% de los encuestados suelen acudir a sus amigos y/o a sus familiares, lo que podría estar ligado a la confianza establecida entre estos miembros, más arraigada que con los profesionales.

El tutor o tutora es la tercera persona a la que más suelen acudir, con un 23,2%, pudiéndose deber, nuevamente, a la relación más cercana que tiene o debe tener con sus tutorizados. En cuarto lugar, y llegando al rol que nos ocupa, se encuentra el educador o educadora social. El 15,3% acuden o han acudido a este profesional cuando han tenido alguna de las problemáticas

destacadas anteriormente, siendo el segundo profesional del centro educativo al que más acuden. También es relevante el 11,4%, que destacó acudir a otras personas mostrando, mediante respuesta abierta, que 4 de ellos o ellas acuden a sus hermanos, 1 que acude a su primo, 1 al médico y 1 a sí mismo. Además, otras 10 personas marcaron “Otros” para destacar que no habían acudido a ninguna persona, pudiendo deberse a que no han tenido ninguna de las problemáticas citadas anteriormente, o no han optado por buscar apoyo en otras personas porque no era necesario.

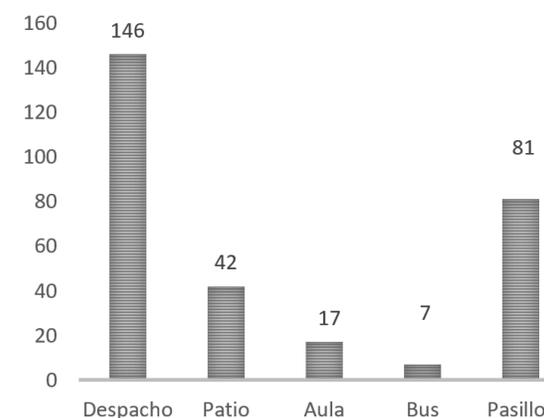


### La labor e importancia de la acción del educador o educadora social

#### Zonas de concurrencia del educador o educadora social

A continuación, se presentan los datos relacionados con las zonas o estancias de cualquier centro de educación secundaria donde el alumnado suele ver con más frecuencia al educador o educadora social, recalando que los participantes podían seleccionar más de un lugar de concurrencia.

**Gráfica 1.** Lugares de concurrencia del educador/a social



Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar (gráfica 1) que el 83% de los encuestados suelen ver con mayor asiduidad al educador o educadora social en el despacho. Esto parece indicar que las funciones que realiza el profesional, dentro del centro, suele llevarlas a cabo en el departamento, entendiéndose que allí realiza aquellas funciones de planificación, organización y coordinación, así como aquellas relacionadas con la mediación, etc. Los pasillos también suelen ser una zona muy frecuentada ya que el 46% afirma encontrarle en este sitio, probablemente debido a su labor dentro del cumplimiento de normas del centro para

asegurar que el alumnado entre en sus aulas a la hora establecida, y/o prevenir tanto posibles daños materiales como posibles conflictos entre los estudiantes.

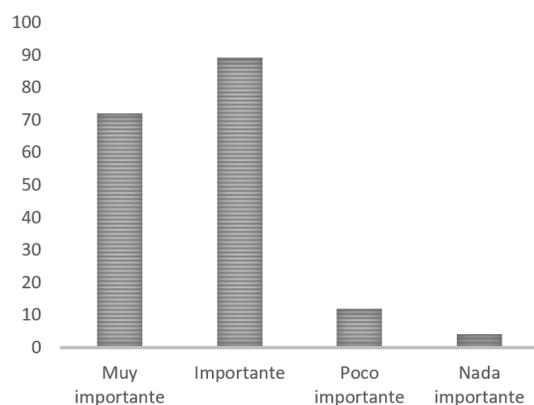
Muy relacionado con esas funciones está su lugar en el patio, puesto que el 23% indica poder encontrarle en la zona de ocio, para prevenir posibles circunstancias como las mencionadas anteriormente, así como para fomentar la convivencia y las relaciones sociales entre el grupo de iguales. Lo mismo sucede con su función relacionada con el control de asistencia de llegada y salida de alumnado proveniente del transporte escolar. Teniendo en cuenta que la organización, gestión y desarrollo del transporte escolar es llevado a cabo por el educador o educadora social, resulta llamativo ver que solo 7 de 176 participantes, que respondieron a esta pregunta, afirman verle en los alrededores del estacionamiento.

#### Nivel de importancia otorgada a la figura del educador o educadora social

El alumnado encuestado tiene una postura clara y positiva acerca del educador o educadora social dentro del centro

Según los resultados obtenidos, el alumnado encuestado tiene una postura clara y positiva acerca del educador o educadora social dentro del centro, puesto que el 50,3% cree que la figura de este profesional tiene un papel importante, habiendo un 40,7% que afirma que la presencia del educador o educadora social es muy importante. Es decir, el 91% de los estudiantes cree necesaria la figura de este profesional dentro del contexto educativo. También es necesario destacar que el 6,8% afirmó considerar el papel del educador o educadora social como poco importante, y un 2,3% lo consideró como nada importante, datos a tener en cuenta ya que casi el 10% de los participantes no tiene en gran consideración a esta figura.

Gráfica 2. Nivel de importancia del educador/a social



Fuente: Elaboración propia.

Destacamos que, de los 177 participantes que respondieron acerca de la importancia del educador o educadora social, 16 no argumentaron por qué creían que era, o no, valioso, por lo que en este apartado el número de réplicas fue de 161. Las múltiples respuestas abiertas que pudimos recoger han sido registradas por palabras clave, para poder entender de manera más clara las afirmaciones que recogieron los estudiantes. Podemos observar que la mayoría del alumnado ve al educador o educadora social “importante” o “muy importante” porque es una figura que ayuda a solucionar conflictos y problemas a aquellas personas que lo necesitan, ya que el 41,8% afirma que lo que más hace es *ayudar*; y un 30,5% afirma que se centra en *solucionar conflictos y/o problemas*.

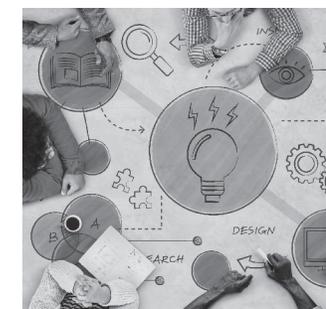


Tabla 4. Motivos de la importancia del educador/a social

Motivos	f	%
Porque ayuda	74	45,9
Porque media o soluciona problemas	54	33,5
Porque soluciona dudas	3	1,9
Porque hay gente que le necesita	9	5,6
Porque orienta	6	3,7
Porque educa	3	1,9
Porque mejora el compañerismo	3	1,9
Porque no realiza funciones importantes	9	5,6
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### Creencias sobre las funciones del educador o educadora social

Para profundizar un poco más en la opinión de los estudiantes sobre el educador o educadora social, una vez explicados los motivos por los que es significativo su papel, procedemos a analizar funciones concretas del mismo que nos permitan apreciar el conocimiento que tienen los chicos y las chicas sobre nuestro trabajo.

Los resultados nos muestran claramente aquellas funciones que saben que hace o creen que hace el educador o educadora social. Casi la totalidad de la muestra (94,1%) sabe o cree que realiza las funciones 1, 2 y 8. Es decir, aquellas relacionadas con la resolución de problemas o conflictos individuales y entre compañeros, lo cual está muy relacionado con la percepción que tenían, en el punto anterior, acerca de por qué es importante este profesional: *porque ayuda y soluciona problemas*. Aunque con un porcentaje menor, la función 3: hablar con las familias cuando pasa algo, también es una de las más destacadas (81,4%), posiblemente en relación con las funciones marcadas anteriormente: *solucionar problemas*. Las funciones 7, 4 y 6 empiezan

a mostrar más dudas acerca de si los alumnos y las alumnas creen que el educador o educadora social realiza esas funciones: prestar i recoger libros; hacer charlas y talleres; controlar la asistencia a clase. Podríamos decir, en base a estos datos, que estas funciones destacadas sí que se desempeñan en los centros, pero con menor asiduidad que la resolución de conflictos, por lo que el estudiantado podría desconocer dichas actividades.

Por último, las funciones 9, 5 y 10 son aquellas donde se generan más dudas acerca de si los participantes creen o saben que el educador o educadora las realiza en su día a día, como encargarse de controlar el transporte escolar es reconocido por el 55,9% de los estudiantes por lo que, aunque siga siendo mayoría entre la muestra, no conocen su papel en este servicio que ofrecen los centros, o bien no lo consideran como una función concreta. También llama la atención que el 42,6% sabe o cree que atiende a problemas de salud puesto que, como veremos en tablas siguientes, cuando visitan al educador o educadora suele ser por motivos de salud.

**Tabla 5.** Funciones que realiza y que no realiza el educador/a social

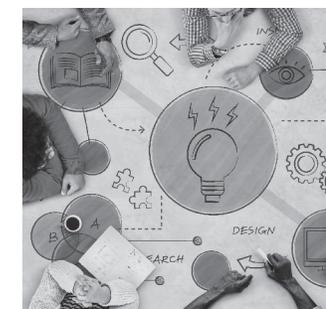
Funciones	Sí		No	
	f	%	f	%
1. Atiende y asesora a los alumnos/as sobre sus problemas	174	98,3	3	1,7
2. Trabaja con los alumnos/as para solucionar problemas individuales	168	94,9	9	5,1
3. Se encarga de hablar con las familias cuando sucede algo	144	81,4	33	18,6
4. Controla la asistencia a clase	128	72,3	49	27,7
5. Atiende problemas de salud	75	42,6	101	57,4
6. Hace charlas y talleres en clase o fuera de clase	119	67,2	58	32,8
7. Se encarga de prestar y recoger libros	128	72,7	48	27,3
8. Soluciona conflictos entre compañeros/as	158	89,3	19	10,7
9. Se encarga de controlar el transporte escolar	99	55,9	75	44,1
10. Atiende a los alumnos/as y a las familias por las tardes	74	42,5	100	57,5

Fuente: Elaboración propia.

### Frecuencia y motivos por los que acudieron, o no, al educador o educadora social

En la tabla 6 se confirma la importancia del educador o educadora social en el desarrollo social del alumnado, ya que casi el 40% afirma haber necesitado su figura en alguna ocasión para solucionar distintas problemáticas. La mayoría de quienes sí acudieron al educador o educadora, con el 44,77%, desta-

ca que acudieron a él o ella porque tuvieron problemas con sus iguales. Otro de los motivos más destacados ha sido por cuestiones de salud o enfermedad, en el que el 29,6% necesitaron al educador o educadora social cuando se encontraban mal o estaban enfermos, para llamar a las familias o para tratar alguna herida superficial. El apoyo educativo ha sido también uno de los motivos a destacar (14,1%) por el que el alumnado necesita al educador o educadora, al igual que el préstamo de libros. En este último caso, solo 6 personas, 8,45%, afirman haber necesitado al educador o educadora en cuestiones de material, algo que llama la atención porque es una función bastante frecuente dentro de nuestro perfil. De aquellos que no acudieron al educador o educadora, alrededor del 25% terminó por pedir ayuda a familiares; el 23% acudió a amigos, y un 20,2% acudió a tutores o profesores; mientras que el 26% de los estudiantes marcó “Otra respuesta”, de los cuales 5 afirman no haber tenido problemas y, por tanto, no han acudido a nadie. Sin embargo, una persona decidió no acudir al profesional porque “da malos consejos”. En síntesis, podemos ver que el educador o educadora social, en comparación con las otras personas reflejadas en la tabla, es la figura a la que más acuden cuando tienen algún problema.



**Tabla 6.** Motivos por los que acudieron al educador/a social

¿Le han necesitado?	f	%
Sí	67	38,1
No	109	61,9
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100</b>
¿Por qué sí acudieron a él o ella?	f	%
Porque estaban enfermos	21	31,34
Porque necesitaban libros	6	8,95
Porque tenían problemas con compañeros	30	44,77
Porque necesitaban apoyo educativo	10	14,92
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100</b>
¿Por qué no acudieron a él o ella?	f	%
Porque no le conocen	2	1,83
Porque acudieron a su familia	27	24,77
Porque acudieron a sus amigos/as	25	22,93
Porque acudieron al tutor/a o a un profesor/a	22	20,18
Porque los problemas los solucionan por sí mismos	4	3,66
Otra respuesta	29	26,6
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que 96 participantes de los 177 encuestados han respondido a la frecuencia con la que trabajan o han trabajado con el educador o educadora social. Aproximadamente la mitad de ellos (52%) destaca que

solo acudieron a él una vez. El 14,6% dice trabajar con el educador o educadora una vez por trimestre, y un 11,5% dice necesitarle una vez al curso. Es decir, alrededor del 78% afirma acudir a él solamente en momentos puntuales. Sin embargo, casi un 10% sí que necesita trabajar con el profesional de manera más reiterada, habiendo un 4,2% que trabaja una o más veces a la semana, y otro 5,2% que lo hace una o más veces al mes. Los que marcaron otra respuesta no especificaron ningún intervalo, por lo que no podemos destacar qué otras frecuencias de intervención pudieron tener con el educador o educadora social.

**Tabla 7.** Frecuencia de trabajo con el educador/a social

Número de veces	f	%
Solo fue una vez	50	52,08
Una o más veces a la semana	4	4,16
Una o más veces al mes	5	5,20
Una vez al trimestre	14	14,58
Una vez al curso	11	11,45
Otra respuesta	12	12,5
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Discusiones

Es significativo destacar que el educador o educadora social fue el segundo profesional más demandado para atender las problemáticas del alumnado

Se ha expuesto en este trabajo que ser adolescente implica enfrentarse a diferentes situaciones que acontecen a lo largo de su vida en los centros educativos, algunas de ellas de notoria influencia para su futuro, pero también en la conformación de su personalidad y su “yo” social y relacional. Es significativo destacar que el educador o educadora social fue el segundo profesional más demandado para atender las problemáticas del alumnado, lo que se relaciona con las competencias y habilidades inherentes para actuar ante esas situaciones de dificultad (Galán, 2018; Galán y Castillo, 2008; González et al., 2016; Menacho, 2013; Puig y Fernández-Sanmamed, 2018). Sin embargo, resulta fundamental seguir trabajando con el alumnado para “convertirnos en una persona digna de la confianza del educando para asegurar que el proceso de aprendizaje y de cambio sea eficaz al basarse en la significatividad de la relación” (Sáez, 2019, p. 25), ya que la incidencia del educador o educadora hacia el alumnado con situaciones problemáticas no es tan alta como se esperaba.

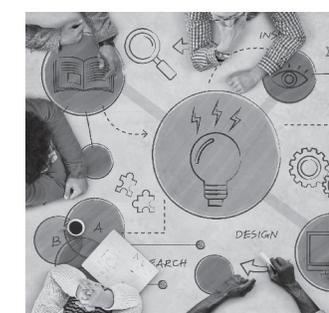
En cuanto a los lugares que más frecuenta el educador o educadora social dentro del centro, destacamos con mayor asiduidad aquellas zonas que están muy relacionadas con las funciones que lleva a cabo. Sin embargo, tiene una

presencia muy pequeña en otros puntos de los institutos donde, se supone, debe tener también su papel. En el caso de su presencia en las aulas, es baja, en base a los resultados, teniendo en cuenta que una de sus funciones dentro del centro es la de organizar y gestionar proyectos culturales y de ocio y tiempo libre para fomentar la participación comunitaria (Serrate y González, 2019), lo que puede indicar que su papel dinamizador no se está llevando a cabo con la frecuencia que debería. A pesar de esto, esa baja presencia en las aulas puede deberse a que dichas funciones las realiza en el patio en mayor medida y no en el espacio dedicado a las clases de las diferentes materias. Además, centrándonos en el motivo que daban a la importancia del educador o educadora social, llama la atención que ninguno de los 161 participantes que respondieron a la pregunta destacase que puede prevenir conflictos y problemas, en relación con sus preocupaciones más directas. Por esta razón, sorprende que una de las funciones más sustanciales del educador o educadora, como es detectar y prevenir futuras problemáticas y factores de riesgo (González et al., 2016), no es reconocida o considerada por el alumnado, ya que estos creen que esta figura se centra en solucionar problemas ya existentes.

Podríamos continuar afirmando que, según los resultados y en consonancia con el marco teórico, el educador o educadora social tiene una función de notable relevancia dentro del sistema educativo debido a que, como afirman Arrikaberri et al. (2013), trabaja para mediar y solucionar problemas, siendo muchos los estudiantes que acuden al profesional alguna vez para solventar sus problemas, creemos que de manera efectiva ya que el 91% lo consideraba importante o muy importante. Sin embargo, estamos de acuerdo con Sierra et al. (2017) en que existe una fuerte división entre la labor pedagógica y la labor académica o instructiva, relevando al papel del educador o educadora social, según los resultados de la percepción de los estudiantes, como un profesional de carácter remedial, como vía de escape para solucionar determinadas problemáticas que la escuela por si sola no puede solventar, ante su acción eminentemente académica y no tanto social y pedagógica.

## Conclusiones

Uno de los ámbitos menos conocidos y explorados por el educador o educadora social son los institutos de educación secundaria, un contexto donde dicha figura tiene un papel fundamental para el desarrollo en la etapa de la adolescencia. A pesar de esto, su presencia en los centros educativos se limita a pocas comunidades autónomas. El desarrollo de este trabajo ha permitido dar más visibilidad a la figura del educador o educadora social como elemento fundamental dentro del equipo de profesionales de los institutos, así como incidir en la necesidad de la inclusión de su figura en el contexto escolar en todas las comunidades autónomas, siguiendo el ejemplo de las pioneras Extremadura, Andalucía y Castilla La Mancha, y en las que se ha ido incorporando en los últimos años como Baleares o Canarias.



El desarrollo de este trabajo ha permitido dar más visibilidad a la figura del educador o educadora social como elemento fundamental dentro del equipo de profesionales de los institutos

Se debe potenciar la necesidad de que el educador o educadora pueda hacer uso del tiempo y espacio escolar de tal forma que le permita una mayor interacción con el entorno, con las instituciones y las organizaciones

Los resultados aportan datos nuevos relativos a cómo perciben los estudiantes la figura del educador o educadora social en los centros de secundaria. Se observó que suele ser el segundo agente educativo al que acuden con mayor frecuencia cuando sufren algún tipo de problemática sociopersonal y/o familiar. En este sentido sería recomendable informar y dar a conocer su perfil a la comunidad educativa y trabajar desde el propio centro en la capacidad de actuación preventiva y dinamizadora del educador o educadora social que permitiese enarbolar la confianza del alumnado en esta figura profesional. El educador o educadora social suele desarrollar sus acciones en el despacho la mayor parte del tiempo, aunque los pasillos y los patios de los centros educativos suelen ser zonas frecuentadas por esta figura, muy ligada a las zonas de mayor confluencia del alumnado. Dentro de este punto sería recomendable potenciar la presencia del educador o educadora social en las aulas, siendo este el *hábitat común* donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo y donde se pueden realizar de manera más eficaz las tareas de prevención y dinamización social y cultural. Un espacio clave para este proceso podría ser la participación del educador o educadora social en las tutorías, desde donde podría trabajar e impulsar su labor pedagógica más allá de las actividades reactivas que el alumnado destaca que realiza. Además, se debe potenciar la necesidad de que el educador o educadora pueda hacer uso del tiempo y espacio escolar de tal forma que le permita una mayor interacción con el entorno, con las instituciones y las organizaciones que favorezcan en su colaboración una formación integral de los estudiantes, que en ocasiones se torna complicada con los muros y puertas de los centros cerrados.

El estudio ha permitido afirmar que el alumnado considera importante su presencia en los institutos dado que en él o ella encuentran una figura que les ayuda, media y soluciona problemas personales y relacionales. Además, podemos afirmar que tienen una percepción realista al conocer muchas de las funciones que tiene asignadas el educador o educadora social en los centros de secundaria, destacando su disposición para atender y solucionar problemas individuales; trabajar con las familias; solucionar conflictos entre compañeros; controlar la asistencia y el absentismo escolar; etc. Sin embargo, hay que seguir incidiendo en la necesidad de dar una mayor cobertura para que el educador o educadora social pueda realizar, de una forma más directa y que cause efecto en el alumnado, su labor preventiva, así como su rol dinamizador y de nexo entre la sociedad y el aula. En síntesis, este estudio pretende servir de base para futuras investigaciones acerca de la implementación y generalización de nuevas funciones del educador o educadora social en los institutos que permitan delimitar el rol del educador o educadora social en el espacio escolar acorde a las demandas y necesidades, no solo de los y las estudiantes, si no también del resto de agentes educativos. Pretendemos con ello que se aúnen esfuerzos en la formación inicial y permanente, especialmente en los grados, para una mayor preparación de educadores y educadoras de cara a realizar su labor en centros escolares (Morán et al., 2017). Así mismo, que se favorezca una mayor cobertura de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria, y para ello es necesario, en

primer lugar, reconocer la profesión de educador o educadora social en los cuerpos o escalas de contratación para el ámbito escolar y, en segundo lugar, realizar convocatorias de empleo público que permitan su incorporación. En cuanto a las limitaciones del estudio, se destaca principalmente el tamaño de la muestra, dado que los resultados no pueden llegar a ser extrapolables a la población estudiantil de educación secundaria y sería recomendable desarrollar nuevos estudios con muestras más amplias, aunque este trabajo permite ofrecer datos relevantes que bien pueden guardar una estrecha relación con la percepción general acerca del educador o educadora social escolar. Sería conveniente, también, aplicar estudios similares desde una perspectiva metodológica cualitativa, en la que la información se pudiera obtener de manera más directa mediante grupos de discusión, por ejemplo. Como prospectiva, sería conveniente trabajar sobre esta percepción y conocimiento acerca del educador o educadora social escolar con las familias de los estudiantes, que permita comprender de manera holística el conocimiento de toda la comunidad educativa sobre el rol de esta figura, cada día más necesaria y presente en las escuelas.

Jesús Ruedas-Caletrio  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Educación  
Universidad de Salamanca  
ruedasjc@usal.es

Sara Serrate González  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Salamanca  
sarasg@usal.es

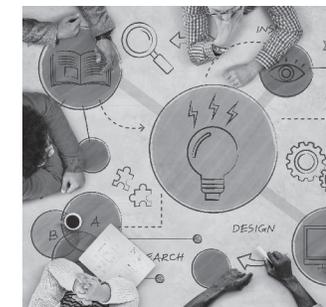


## Bibliografía

- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M. D. R. y Terrón, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador o educadora social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 1-16. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>

- Blancas, E. K. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Castro, C. (2016). El fenómeno de la violencia entre iguales en España. Roles, género, edad, actitudes y estrategias de intervención. *Cátedra Paralela*, 13, 127-154.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós.
- Dapía, M. y Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Pshicotema*, 17(4), 549-558.
- Galán, D. (2018). El estado de la cuestión y la normativa en Extremadura. En Cid, X. M., Riveiro, S., Carrera, M. V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P. y Candia, F. [Coord.]. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (p. 51-67). Ourense: Deputación de Ourense.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 38, 121-133.
- González, E. y Martínez, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. En Cid, X.M., Riveiro, S., Carrera, M.V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P. y Candia, F. [Coord.]. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (p. 467-479). Deputación de Ourense.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-24. [https://doi.org/10-SE7179/PSRI\\_2016.28.17](https://doi.org/10-SE7179/PSRI_2016.28.17)
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGrawHil.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrao, M, Baptista, I. y Matos, R. (2020). Derecho a una segunda oportunidad: lecciones aprendidas de la experiencia de quien abandono y regresó a la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09)

- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Morán, M. C., Varela, L. y Vargas, G. (2017). Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 31(2), 43-59.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA* 45, 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Pérez, 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.
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Puig, X. y Fernández-Sanmamed, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En Cid, X. M., Riveiro, S., Carrera, M. V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P. y Candia, F. [Coord.]. *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)* (p. 17-50). Deputación de Ourense.
- Rodrigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>
- Rodríguez, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa. *Educación y futuro*, 10, 21-30.
- Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 237-248.
- Sáez, L. (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Serrate, S. y González, M. (2019). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78.
- Serrate, S., González, M. y Olmos, S. (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-349>
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Martín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49542](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542)



- 1 Algunas de las ideas expuestas se extraen de los resultados de dos investigaciones encaminadas al estudio de las exigencias de la hiperconectividad y su influencia en la etapa adolescente. El proyecto “CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital”. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. (2019-2022). Y el proyecto “Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar”. Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19 (2018-2021). IP. José Manuel Muñoz Rodríguez.
- 2 Para ampliar información relativa a la normativa reguladora de la incorporación de los educadores y educadoras sociales a los centros educativos pueden consultarse los trabajos de Barranco et al. (2011); Galán (2008); Ortega (2014) o Serrate (2019).

# Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva

David Herrera

Recepción: 03/02/2021 / Aceptación: 08/11/2021

## Resumen

Este manuscrito se deriva de una investigación biográfico-narrativa desarrollada sobre el caso de Faruq: un adolescente magrebí arrestado en España por tráfico de drogas que, antes de concluir el proceso de reforma juvenil al que fue sentenciado, empezó a trabajar en el sistema de protección de menores. En la actualidad continúa trabajando allí, desde hace años, como educador. Aquel proceso de reforma juvenil fue determinante en el giro sustancial de su historia, lo que animó a analizarlo educativamente. En este artículo se examinan, de manera crítica, los aspectos pedagógicos más relevantes de dicho proceso. Las principales fuentes de información y técnicas de recogida de datos fueron entrevistas al protagonista y a dieciocho personajes clave, análisis documental y registro iconográfico. Los datos se procesaron con el programa informático NVivo. A pesar del giro que dio el caso, la experiencia de aprendizaje apenas contribuyó a ello. El condicionamiento (estrategia de aprendizaje) y la socialización (proceso formativo) fueron sus rasgos dominantes. En las conclusiones se discute sobre su idoneidad y se fundamenta por qué la intervención con este colectivo debe ser educativa, personalizada e integral. Además, se desarrolla el concepto carácter institucionalizado, presentando argumentos para superarlo.

## Palabras clave

Justicia juvenil, enfoque educativo, socialización, condicionamiento, historia de vida.

Intervenció amb menors infractors. Revisió de l'enfocament educatiu a través d'una història positiva

Intervention with juvenile offenders. Review of the educational approach through a positive case study

*Aquest manuscrit es deriva d'una recerca biogràfica-narrativa desenvolupada sobre el cas del Faruq: un adolescent magribí arrestat a Espanya per tràfic de drogues el qual, abans de concloure el procés de reforma juvenil a què va ser sentenciat, va començar a treballar en el sistema de protecció de menors. Actualment continua treballant-hi, des de fa anys, com a educador. Aquell procés de reforma juvenil fou determinant en el gir substancial de la seva història, cosa que va animar a analitzar-lo educativament. En aquest article s'examinen, de manera crítica, els aspectes pedagògics més rellevants del procés esmentat. Les principals fonts d'informació i tècniques de recollida de dades foren entrevistes al protagonista i a divuit personatges clau, anàlisi documental i registre iconogràfic. Les dades es van processar amb el programa informàtic NVivo. Tot i el gir que va fer el cas, l'experiència d'aprenentatge amb prou feines hi va contribuir. El condicionament (estratègia d'aprenentatge) i la socialització (procés formatiu) en van ser els trets dominants. A les conclusions es discuteix sobre la seva idoneïtat i es fonamenta per què la intervenció amb aquest col·lectiu ha de ser educativa, personalitzada i integral. A més, es desenvolupa el concepte caràcter institucionalitzat, presentant arguments per superar-lo.*

*This article focuses on biographical-narrative research conducted on the case of Faruq, a Maghrebi teenager arrested in Spain for drug trafficking who, before completing the juvenile reform process to which he was sentenced, began working in the juvenile protection system. He has now been working there as an educator for several years. The juvenile reform process was a determining factor in the substantial change in his life, and this prompted us to analyse his case from an educational point of view. This article critically examines the most relevant pedagogical aspects in the process. The main sources of information and data collection techniques were interviews with the protagonist and eighteen key figures, documentary analysis and iconographic records. The data was processed using NVivo software. Despite the way the case was turned around, the learning experience hardly contributed to it. Rather, conditioning (learning strategy) and socialisation (formative process) were its dominant features. In the conclusions, the suitability of the intervention is discussed and it is argued that the intervention with the group concerned should be educational, personalised and comprehensive. The concept of institutionalised character is also considered, with suggestions of ways to overcome this.*

## Paraules clau

Justícia juvenil, enfocament educatiu, socialització, condicionament, història de vida.

## Keywords

Juvenile justice, educational approach, socialisation, conditioning, life history.

## Cómo citar este artículo:

Herrera Pastor, D. (2021). Intervención con menores infractores. Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 35-53.



## ▲ Introducción

Este artículo se desprende de la investigación denominada “La historia de vida de Faruq. Análisis sociopedagógico de un proceso de reforma juvenil”, financiada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Un estudio en el que se examina el extraordinario caso de un adolescente marroquí que dio un giro radical, pues de *menor infractor* pasó a convertirse en *educador de menores*. Y es que estando en el sur de la península ibérica, cuando tenía diecisiete años, lo detuvieron por traficar con drogas. Como consecuencia, fue sentenciado a un proceso de reforma juvenil de dos años, que se dividió en dos medidas judiciales: la primera, *internamiento en centro*, de régimen semiabierto, y la segunda, más breve, *libertad vigilada*. Antes de concluir esta última empezó a trabajar, como monitor, en un piso de acogida del sistema de protección de menores. Allí continúa trabajando más de tres lustros después, desde hace varios años, desempeñando labores de educador. En la actualidad, tiene una situación completamente regularizada, está casado y lleva una vida completamente desvinculada de la delincuencia.

La significativa transformación experimentada por Faruq fue uno de los principales motivos que animaron la puesta en marcha de la investigación. El foco general de dicha investigación era localizar y analizar las claves que habían propiciado esa transformación

La significativa transformación experimentada por Faruq fue uno de los principales motivos que animaron la puesta en marcha de la investigación. El foco general de dicha investigación era localizar y analizar las claves que habían propiciado esa transformación. Considerando que la intervención que se llevó a cabo con él desde el sistema de justicia juvenil fue fundamental en la evolución de su caso, de manera específica, se decidió escudriñar también, desde una perspectiva educativa, su experiencia de aprendizaje. En este manuscrito se comparten algunos de los análisis más destacados desarrollados a partir de ese foco específico.

El método biográfico-narrativo fue el elegido para llevar a cabo toda la investigación. Dicho método se articuló a través del modelo de relatos cruzados. La historia de vida que se desarrolló a partir del caso comprendió la trayectoria vital de Faruq desde su infancia hasta su asentamiento definitivo en la ciudad donde trabaja. Para ello, se recabó una ingente cantidad de información. Además de otras técnicas y fuentes de recogida de datos, se destacan: 1) Entrevistas diversas al protagonista y entrevistas biográficas a dieciocho personajes clave: la jueza, el subdirector del centro de internamiento de menores infractores (CIMI), su tutor en el CIMI, la tutora de libertad vigilada, su madre de acogida, etc. 2) Todos los expedientes, informes y documentos oficiales del proceso. Y 3) un registro iconográfico con más de doscientas fotografías, en su mayoría ilustrativas del proceso de reforma experimentado por Faruq. Toda la información recabada fue procesada con el programa de análisis de datos cualitativos NVivo.

Según Ferraroti (1993) desde lo singular se puede apreciar lo general, a través de una biografía se puede comprender un sistema. El relato que se cons-

truyó se convertía en un prisma que daba la oportunidad de aproximarse, a través de los entresijos educativos de aquella experiencia, a la dimensión pedagógica del sistema de justicia juvenil.

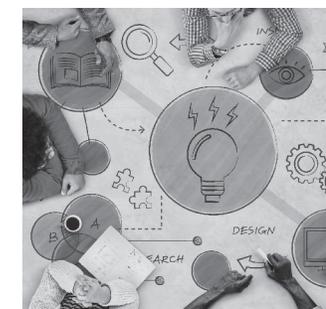
Aunque los resultados de la investigación fueron más amplios, en este artículo se comparten los más relevantes relacionados con el foco específico mencionado. A priori se pensaba que el proceso de aprendizaje experimental por Faruq había contribuido sustancialmente a su transformación, sin embargo, el estudio desveló que no fue así. Lo que verdaderamente contribuyó a cambiar su realidad fue la modificación de diversas circunstancias sociales (fundamentalmente, laborales y económicas) que posibilitaron el desarrollo de otro tipo de vida (Herrera et al., 2017). En virtud de ello, este manuscrito revisa, de manera crítica, las características pedagógicas más destacadas del caso, para averiguar las causas de su escasa trascendencia.

Los dos aspectos pedagógicos más destacados de aquel proceso fueron el condicionamiento, como estrategia de aprendizaje esencial orientada hacia la modificación de la conducta, y la socialización, como proceso pedagógico de referencia destinado, esencialmente, al desarrollo de pautas de comportamiento. De ahí que en las conclusiones se fundamente por qué ninguno de los dos debe conformar, necesariamente, el eje del enfoque pedagógico cuando se interviene con menores infractores (dejando en un segundo plano otras estrategias y procesos más adecuados). Además, se define el concepto *carácter institucionalizado* que se destila de ello, y se explicita la fundamentación de la perspectiva a adoptar.

## Marco teórico

### El proceso de reforma juvenil en España está condicionado por una estrategia de aprendizaje concreta

Según la LO 5/2000 (Ley orgánica de responsabilidad penal de los menores), los programas de intervención que se lleven a cabo con menores dentro del sistema de justicia juvenil español deben regirse por las “ciencias de la conducta” (p. 1424). Eso quiere decir que dicho sistema se decanta por una teoría del aprendizaje concreta a la hora de implementar las medidas judiciales. Aunque, supuestamente, se puede elegir la metodología que se considere más oportuna para cada programa individualizado de ejecución de medida (PIEM), lo cierto es que ese posicionamiento, más psicológico que educativo (Lozano-Díaz, Chacón Benavente & Roith, 2020), condiciona la manera de enfocar las intervenciones, pues convierte a la mencionada teoría del aprendizaje en la estrategia de referencia a la hora de materializar la labor pedagógica con los menores. En el estudio de Uceda y Navarro (2013), el



Los dos aspectos pedagógicos más destacados de aquel proceso fueron el condicionamiento y la socialización

funcionamiento de los centros de internamiento de menores infractores que analizaron estaba basado, fundamentalmente, en esa estrategia.

Sin entrar a desgranar la epistemología del condicionamiento, se trata de un enfoque que se enmarca en las teorías mecanicistas (Trianes y Morales, 2012), centra su preocupación en la modificación de la conducta y su trascendencia pedagógica en el educando resulta limitada, pues proporciona unos aprendizajes contingentes que generan escasa transformación en las personas.

Eso se debe a que los comportamientos que se desarrollan tienen valor de cambio (Gimeno Sacristán, 2013): por recompensas, ausencia de sanciones, etc., pero no ponen en crisis las estructuras cognitivas e identitarias del sujeto y, por tanto, no suscitan aprendizajes relevantes que le transformen sustancialmente.

En virtud de ello y de lo que se podrá ver en los resultados y conclusiones de este artículo, la legislación no debería decantarse por ninguna teoría de aprendizaje, ya que cada caso es único y presenta unos requerimientos singulares.

## Socialización primaria

La socialización primaria es el proceso natural, que toda persona realiza, de adquisición de la cultura en la que se encuentra sumergida. A través de ella el individuo desarrolla la capacidad semiótica y recrea el mundo en su mente a través de significados, interpretándolo simbólicamente (Pérez Gómez, 2012).

Cada con-texto (escenario con significado implícito) pone en juego una serie de influjos culturales que resultan esenciales en dicho proceso. Cada nicho cultural es un molde que contribuye de manera trascendental en la configuración del sujeto, pues definirá en gran medida su manera de ser y estar en el mundo (Herrera, 2021). En los estadios evolutivos primarios (infancia y adolescencia), ese proceso se suele llevar a cabo sin poner en crisis las creencias, sentimientos, valores, pensamientos, etc., que se interiorizan.

## Método de investigación

Como se ha indicado, este artículo se destila de un foco específico de la investigación: examinar, de manera crítica, el proceso de aprendizaje que experimentó Faruq.

La metodología de investigación utilizada fue biográfico-narrativa. Concretamente se realizó una historia de vida siguiendo el modelo de relatos cruzados, extendido, universalmente, por Lewis (1973) y en España por Gamella (1990).

Para llevar a cabo el trabajo de campo, elaborar la biografía y desarrollar los correspondientes análisis se recurrió a diversas fuentes de información y se utilizaron varias técnicas de recogida de datos. Además de entrevistar a Faruq en numerosas ocasiones y con distintos propósitos, se entrevistaron biográficamente (Pujadas, 2002) a los dieciocho personajes clave que a continuación se relacionan, que jugaron un papel significativo en el desarrollo de su historia. En realidad, eran doce personas, pero las que aparecen en cursiva jugaron un doble rol y fueron entrevistadas en virtud de cada uno de esos roles. Por eso se hace referencia a “personajes” (en vez de informantes) y se contabilizan hasta dieciocho:

- La jueza que llevó el caso;
- el subdirector del centro de internamiento de menores infractores (CIMI);
- *la trabajadora social del CIMI, que también era directiva de la entidad en la que Faruq trabaja actualmente;*
- su tutor en el CIMI;
- *una educadora del CIMI que, posteriormente, trabajaba en un equipo técnico del sistema de justicia juvenil;*
- *dos monitores del CIMI que en la actualidad son amigos de Faruq;*
- *una trabajadora de la lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en su madre de acogida;*
- la tutora de Faruq durante la libertad vigilada;
- un educador de libertad vigilada;
- *un compañero de trabajo y de piso y amigo de Faruq;*
- uno de sus hermanos biológicos.

Entre todos ellos facilitaron un compendio de testimonios que proporcionaron una panorámica completa de su vida, posibilitando la comprensión detallada de su proceso de reforma juvenil y la trascendencia que este había tenido en la evolución de su vida.

En relación con las fuentes documentales destacan: a) su expediente en el Juzgado de Menores y b) su expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil (organismo encargado de materializar la sentencia establecida en el juzgado). En cuanto al registro iconográfico, se recopilaron más de doscientas fotografías, la mayoría de ellas de distintas vivencias experimentadas por nuestro protagonista durante el internamiento en centro.



Entre todos ellos facilitaron un compendio de testimonios que proporcionaron una panorámica de su proceso de reforma juvenil y de la trascendencia que este había tenido en la evolución de su vida

A continuación, se presenta el resto de las fuentes de información consultadas y de estrategias de recolección de datos utilizadas:

- DAFO a todos los entrevistados, sobre el proceso de reforma juvenil vivido por Faruq.
- Legislación vigente durante el caso: Ley orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LO 5/2000).
- Información imprevista: manuscrito elaborado por Faruq (“El significado de mi trabajo”) + entrevista.
- Cuaderno del investigador.
- Devolución de la información (dos veces a Faruq y una vez al resto de informantes).
- Materiales elaborados:
  - Biograma.
  - Sociograma + entrevista.

El relato biográfico de Faruq fue construido teniendo en consideración toda la información mencionada a partir de la triangulación de informantes y métodos de recogida de información. La convergencia de tantos datos proporcionó la oportunidad de comprender y desarrollar una narrativa biográfica compleja, completa y exhaustiva. Como dice Bertaux (2005), relacionando numerosos testimonios de experiencias con una situación social particular se puede superar su singularidad con el objetivo de alcanzar una representación social de la situación. El modelo de relatos cruzados usado en esta investigación, en el que la voz de Faruq daba cuerpo a los diferentes capítulos de su historia y el resto de los testimonios lo completaban y lo confrontaban, propició una construcción intersubjetiva de la realidad sometida a estudio y permitió un texto poliédrico y significativo que permitió la comprensión pormenorizada de la situación.

Toda la investigación se llevó a cabo de manera inductiva y emergente. En todo momento fueron los datos y, posteriormente, las categorías que se establecieron las que fueron significando y permitiendo la interpretación analítica de la historia. Todos los datos se procesaron con el programa informático NVivo, específicamente diseñado para organizar y categorizar datos cualitativos. Aunque el árbol de categorías que se creó era más amplio, las categorías que se han utilizado para la realización de este artículo son las siguientes: 2.A. Proceso de reforma; 2.A.1. Aspectos didácticos (objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación); 2.A.2. Aspectos organizativos (aspectos físicos y aspectos psico-sociales).

En cuanto a las cuestiones éticas de la investigación, los términos de participación en la investigación fueron negociados con todos los informantes. Todas las identidades de personas e instituciones, también de territorios, fueron protegidas utilizando pseudónimos y nombres distintos a los reales. Todos los datos de la investigación se trataron y salvaguardaron de manera confidencial. La información recabada fue devuelta a los informantes en dos

momentos: 1) Antes de los análisis, tras la transcripción de las entrevistas (a Faruq en dos ocasiones porque presentaba un hándicap lingüístico: no hablaba español a la perfección). En virtud de ello, la devolución pre-análisis también fue considerada otra técnica de recogida de información. Y 2) después de los análisis, cuando se les hizo llegar el informe con los resultados y las conclusiones. En ambos casos todos tuvieron la posibilidad de solicitar la eliminación, modificación e incluso la aclaración o ampliación de cuanto consideraron.

## Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se desprenden del análisis educativo de la medida *internamiento en centro*, que fue la que comprendió la mayor parte del proceso de reforma juvenil de Faruq e ilustra con claridad el modelo pedagógico que se ha analizado.

### Rutinas y condicionamiento para el desarrollo de una manera de ser

La mayoría de los jóvenes que ingresaban en aquel centro de internamiento procedían de estratos sociales económica y culturalmente deprimidos. A diferencia de Faruq, la mayoría de los chicos que allí entraban había crecido interiorizando unas pautas culturales que diferían notablemente de las socialmente dominantes.

Los niños que entran allí, como educación no tienen en su casa, pues sus habitaciones..., sus cosas personales..., como que el aseo brilla por su ausencia... Si tú les das las sábanas para que hagan las camas, ellos pasan olímpicamente de ese tema, porque ellos están acostumbrados a dormir incluso en el suelo. Hay algunos que han llegado allí que no saben que existen las sábanas para ponérselas a las camas (Trabajadora de lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en madre de acogida de Faruq, Biografía, p. 260).

Muchas veces estos chiquillos se dejan llevar o les llama la atención las posturas más llamativas, más agresivas, más bestia, más fuerte, más violento. En este caso [de Faruq] no, en este caso lo que sobresalía era lo más educado, lo más ordenado... Y precisamente utilizando esos medios conseguía las cosas que a lo mejor otros utilizando métodos más violentos no podían conseguir (Subdirector del CIMI, Biografía, p. 274).

Por contra, a continuación, se recogen, de manera literal, algunas de las apreciaciones que realizaron profesionales diversos (de distintas disciplinas) del centro de internamiento cuando Faruq ingresó en él.



La mayoría de los jóvenes que ingresaban en aquel centro de internamiento había crecido interiorizando unas pautas culturales que diferían notablemente de las socialmente dominantes

- Sus maneras de comportarse inclinan a pensar que procede de una familia con cierto nivel sociocultural y con unos valores éticos.
- Desde que ingresó, su conducta ha sido muy correcta en todos los aspectos, dando continuas muestras de educación y buenos modos en el trato con los demás: da las gracias por todo.
- No muestra descontrol emocional e impulsividad.
- Tiene interiorizado hábitos de higiene personal, incluso de higiene bucal (difícil de conseguir con el resto del grupo).
- Destaca por sus buenos hábitos de saber estar en la mesa.
- Es bastante colaborador con la limpieza de grupo.
- Tiene una buena imagen de sí mismo e intenta siempre mostrar un buen aspecto.
- Le gusta hacer ejercicio físico y respeta siempre las reglas del juego (Fragmentos extraídos del capítulo IV del “Relato en tercera persona” de la Biografía).

Estas apreciaciones resaltan sus características individuales, pero, al mismo tiempo, refuerzan las carencias que solía arrastrar la mayoría de menores que ingresaban en aquel centro. En otras palabras, se destaca que Faruq mostrase esas características porque casi ninguno de los menores que eran internados allí las poseían. Y, por consiguiente, los rasgos relacionados se planteaban como objetivos educativos a desarrollar con ellos.

Como se podrá apreciar en las páginas que siguen, en el centro de internamiento se llevaba a cabo un proceso de asimilación de diversas rutinas, normas, pautas de comportamiento, formas de comunicación, actitudes, valores, etc., que, en esencia, perseguían socializar a los menores en la cultura dominante.

A continuación, se presentan varias actividades que se planteaban de manera secuencial a lo largo del día, que describen, gráficamente, algunos de los aspectos que se intentaba que incorporasen los menores en los diferentes ámbitos:

- Desde el punto de vista de la salud y la higiene, se intentaba que adquiriesen hábitos de aseo individual (obligándoles a ducharse, cepillarse los dientes, etc., de manera diaria) y limpieza del medio (limpiando el módulo cada mañana, echando a lavar la ropa interior cada día, etc.).
- Desde la perspectiva alimenticia, se pretendía hacerles ver que había que ingerir alimentos una serie de veces al día y que los momentos para co-

mer (desayuno, almuerzo, cena) debían ser en unos intervalos de tiempo determinados.

- Desde la visión conductual, se pretendía erradicar las conductas violentas y desarrollar actitudes de diálogo.
- Desde el plano laboral, hacerles interiorizar la cultura profesional, organizando la jornada y distribuyendo las tareas a lo largo del día (escuela, talleres, actividades físicas, deberes), predominando las responsabilidades formativas/profesionales sobre el tiempo libre.

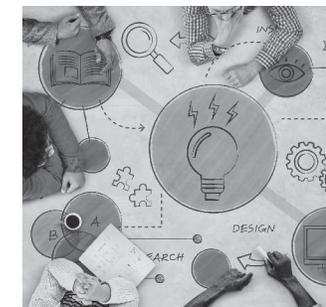
Todos estos aspectos solían comprender el cuerpo de objetivos que se planteaban de manera genérica con la mayoría de los menores que allí ingresaban, que, como se ha indicado, provenían de estratos sociales deprimidos y presentaban unos códigos culturales restringidos en ciertos aspectos (no se aseaban con regularidad, comían cuando podían, participaban en peleas, primaban el ocio sobre el trabajo, etc.).

El grado de consecución de dichas actividades se registraba en un cuadrante/tabla que servía para, públicamente, controlar la consecución de los distintos aspectos que se trabajaban diariamente. Ese seguimiento se hacía calificándolos. Dicha calificación se plasmaba numéricamente en una escala del 1 al 10, siendo 1 la mínima y 10 la máxima puntuación.

Bueno, allí todo va por actividades, había allí una cosita colgada que ponía “Actividades”: “Conducta”, “no sé qué”... Y te ponían nota. Como un registro. Arriba ponía los nombres. Era un cuadrante de actividades: “Conducta”, “no sé qué”, “Limpieza”... Bueno, varias cosas. Y abajo iban poniendo las notas de toda la semana. Al final de esa semana lo suman todo, lo restan y ya te sale la nota final. Si sacas una buena nota sacas un euro más, te dan un euro más [en la paga semanal]. Y luego te restan si tienes mala nota. Cuando tienes un 1 no recuerdo si te quitaban la mitad de la paga o te la quitan entera. Un “1 de día” es cuando tienes una falta de día. No fastidia mucho, es una multa que luego te restan de tu paga, pero no fastidia mucho. Ahora, si en una semana sacas tres “1 de día”, significa un “1 de semana”. Un “1 de semana” es cuando ponen un 1 y lo meten en un círculo. Eso quiere decir que pierdes la salida del fin de semana. Sin paga y sin salida el fin de semana (Faruq, Biografía, p. 74).

La calificación más baja se imponía cuando se actuaba de manera extraordinariamente deficiente. Y, fundamentalmente, se ponían cuando se producían problemas de conducta. Dichas calificaciones acarrearaban una sanción que se podía materializar de varias maneras: restando dinero a la paga ordinaria y suprimiendo salidas o permisos, etc. Por el contrario, las calificaciones positivas posibilitaban privilegios.

Esa dinámica, que en términos psicológicos se denomina *economía de fichas* (Miltenberger, 2017), pretendía contribuir al desarrollo de pautas y hábitos sociales adecuados a las características del contexto general dominante. Sin embargo, los aprendizajes que se podían suscitar a través de dicha dinámica resultaban contingentes.



Esa dinámica, que se denomina *economía de fichas*, pretendía contribuir al desarrollo de pautas y hábitos sociales adecuados a las características del contexto general dominante

## La vida en libertad suele estar mediatizada por la influencia de múltiples elementos y el concurso de diversos agentes sociales

La vida en la sección estaba diseñada de un modo mecanizado, tanto, que la respuesta de los chicos poseía la misma naturaleza. Aquella rutina parecía funcionar dentro del centro de internamiento, pero allí era fácil obtener los resultados previstos porque la acción formativa se estaba implementando en un entorno muy controlado. Sin embargo, la vida en libertad suele estar mediatizada por la influencia de múltiples elementos y el concurso de diversos agentes sociales (la familia, el grupo de pares, la realidad económica y social, etc.), que condicionan el desarrollo y la conducta de cada sujeto. La propuesta “formativa” adquiriría sentido dentro de aquella institución, pero ¿qué valor tenía fuera de aquellas paredes? A veces ocurre que cuando la institución cesa su control sobre el sujeto (salidas de fin de semana, finalización de la medida, etc.), este deja de ‘actuar’ y empieza a comportarse de forma autónoma, entonces, realiza acciones que normalmente no haría dentro del centro de internamiento (por ejemplo: no respeta los horarios, consume drogas, participa en peleas, vuelve a cometer quebrantamientos), poniéndose en cuestionamiento la valía de la propuesta pedagógica.

Hay que tener en cuenta que dentro del centro de internamiento el menor suele desarrollar estrategias de supervivencia basadas en la adaptación a los requerimientos que se establecen desde la institución. En virtud de ello, responde a lo que se le demanda, simplemente, para no ser sancionado y completar su tránsito por aquel lugar de la mejor manera posible. Si su manera de ser es distinta de la demandada, oculta su verdadero ‘yo’ (empleando diversas técnicas de camuflaje) y representa el papel que se espera de él a la hora de cumplir el proceso de reforma: las conductas (ej.: no ser violento), los hábitos (ej.: asearse habitualmente) y las rutinas (ej.: cumplir con el horario y las actividades). Desarrollando lo que, desde nuestro punto de vista, se habría de denominar *carácter institucionalizado*. Es decir, cumpliendo con lo que se le demanda desde la institución, pero no porque haya desarrollado unos aprendizajes que le hayan transformado personalmente en ese sentido, sino, sencillamente, para no ser sancionado. En lengua inglesa *character* significa *personaje*. Si quiere superar el proceso al que se le somete, la persona se dedica a interpretar el papel del personaje que la institución espera y que, por cierto, ha sido preestablecido por ella.

En esos casos, se puede decir que, aunque el educando muestre unos aprendizajes que tienen utilidad dentro del escenario en el que se encuentra, realmente no se han desarrollado como parte de su ser. Y, por consiguiente, se puede considerar que son aprendizajes coyunturales e instrumentales que realmente no alcanzan a tener una trascendencia en la configuración de su persona.

En el caso sujeto a estudio, parece que aquel ambientalismo mecanicista, creado como matriz de funcionamiento de las secciones, contribuyó a que nuestro protagonista desarrollase aquel carácter camaleónico (adaptado a las exigencias del centro), pero apenas tuvo repercusión en la configuración de su identidad individual, ya que había crecido y se había socializado entre la

mayoría de las normas, hábitos y rutinas que se trataban de enseñar desde el centro de internamiento:

[Faruq] era un niño que tenía su educación, estaba bien educado, sus valores, se le veía enraizado, bien con su familia, celoso de su cultura, su religión, muy bien, muy bien (Tutor de Faruq en el centro de internamiento, Biografía, p. 273).

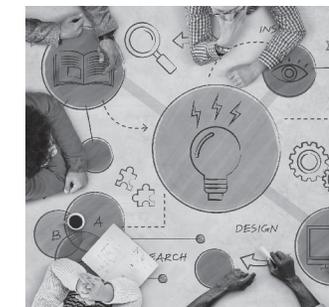
Por lo tanto, lo que hizo fue ajustar su conducta a la demandada por la institución.

## Los permisos de salida, otra estrategia dentro de aquel modelo

La dinámica de trabajo ordinario del centro de internamiento se desarrollaba los días lectivos. Dicha dinámica estaba mediada por el calendario escolar. Generalmente, se aprovechaban los fines de semana, las vacaciones de la escuela y los días festivos para dar permiso a los chicos (normalmente, para enviarlos con sus familias).

En el caso de nuestro protagonista, al principio no fue posible que disfrutase de ese tipo de permisos porque no tenía familia en España. Toda su familia se encontraba en su país de origen. Que sus progenitores residiesen en un país diferente hacía inviable que Faruq pudiese disfrutar de los permisos ordinarios. Técnicamente se encontraba en España como menor extranjero no acompañado (MENA), por lo que, los días que potencialmente estaban destinados a abandonar el centro, no podía hacerlo porque no había ningún adulto que se responsabilizase de él.

A pesar de ello, Faruq disfrutó de numerosos permisos de fin de semana durante el transcurso de la medida de internamiento. Su expediente en el Juzgado de Menores contempla el consentimiento de veintinueve permisos. Se hace necesario destacar que la solicitud y aprobación de cada permiso estaban supeditadas al buen comportamiento del menor. En la siguiente evidencia se puede apreciar un fragmento de solicitud de permiso de fin de semana que el centro pidió para varios internos, entre ellos nuestro protagonista, donde se expresa de manera explícita que se condiciona la autorización a la buena marcha conductual del interno.



Se hace necesario destacar que la solicitud y aprobación de cada permiso estaban supeditadas al buen comportamiento del menor

Por el presente remitimos relación de la provisión de permisos para el fin de semana desde el 8 al 11 de junio.

Nombre y Apellidos Interno	Con su familia.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Faruq XXXXXX	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador.
Nombre y Apellidos Interno	Con educador el domingo día 11.

Estos permisos quedan condicionados a la continuidad de la buena marcha conductual de los menores y sin perjuicio de cualquier consideración que pueda realizar ese Juzgado (Expediente Juzgado de Menores, Biografía, p. 245).

Los primeros meses Faruq pudo disfrutar, únicamente, de salidas parciales, es decir, de salidas que se realizaban durante el día, sin pernoctar fuera del centro. En principio, dichas salidas se realizaron con educador y, posteriormente, con Leli y su familia. Leli era una señora que trabajaba en la lavandería del centro de internamiento, con la que nuestro protagonista entabló una relación fraternal (tanto, que meses después acabó convirtiéndose en su madre de acogida). Ella quería ayudarle, así que, teniendo en cuenta la situación de “desamparo” oficial de nuestro protagonista, en un primer momento, se ofreció a responsabilizarse de él para que pudiera obtener los permisos y salir del centro. El equipo de profesionales de dicho centro de internamiento apoyó la propuesta porque Faruq tenía un comportamiento extraordinario. Tras el procedimiento burocrático correspondiente, se concedió el beneplácito para que pudiese disfrutar de los permisos completos con esta señora y su familia.

[Leli] me dijo que por qué no salía los fines de semana. Ella habló con los educadores, los educadores se preocupaban por mí, decían que yo estaba muy bien, que merecía tener la salida de fin de semana, lo que pasa que no tengo nadie a donde ir porque mi familia no está aquí. Entonces, ella comentó que se haga responsable de mí, que me lleva con ella los fines de semana. Le dijeron ellos que le parecía bien. Lo comentaron con el director [del centro de internamiento], pidieron el permiso, se hizo un estudio y se ha concedido. Entonces me lo han dejado como una sorpresa [...]. A partir de entonces, los fines de semana que salía me quedaba en casa de Leli (Faruq, Biografía, p. 72).

A partir de entonces Faruq empezó a disfrutar el permiso de fin de semana completo (desde el viernes por la tarde hasta el domingo por la noche).

Como se puede ver, las salidas también formaban parte de la estrategia de condicionamiento que pretendía contribuir a la socialización de los menores. Las salidas había que ganárselas. Para ello, cada chico debía cumplir los objetivos, fundamentalmente comportamentales, establecidos. En ese sentido,

las salidas formaban parte de una estrategia de recompensa que utilizaba el condicionamiento como vía para conseguir que cada muchacho se ciñese conductualmente a los dictados del centro de internamiento. A continuación, se puede ver el cuerpo de otra solicitud de permiso. En dicha solicitud se conjugan los argumentos expresados hasta el momento y se manifiesta de manera explícita que el viaje para el que se solicita el permiso favorecería su proceso de “normalización”:

Por el presente solicitamos a V.I. autorización para que el menor Faruq XXXXX pueda acompañar a Dña. Leli XXXXXX, trabajadora de este Centro, y a su familia a un viaje a Madrid. Dicho menor ha compartido con esta familia salidas educativas en los fines de semana, con un buen rendimiento. Su comportamiento en el Centro es inmejorable y el mencionado viaje favorecerá su normalización, así como le reforzará en su buena marcha (Exp. Juzgado, Biografía, p. 246).

Como se puede apreciar, se apela a los efectos socializadores que dicha salida había de desarrollar sobre nuestro protagonista. Con lo que se vuelve a poner de manifiesto que uno de los principales objetivos pedagógicos de la medida de internamiento, y del proceso de reforma en general, era conseguir que la manera de ser y estar de los internos se adaptase a la mayoritaria. En otras palabras, se estaba implementando una estrategia de condicionamiento para llevar a cabo un proceso de socialización que, fundamentalmente, garantizase el desarrollo de unos patrones de conducta acordes a los de la cultura mayoritaria.

## Discusión y conclusiones

El caso indica que el condicionamiento fue la estrategia de aprendizaje dominante dentro del proceso de reforma juvenil. Se solía utilizar, fundamentalmente, con el objetivo de modificar la conducta de los menores. En la misma línea, la socialización fue el proceso pedagógico que se implementó mayoritariamente, con el propósito de desarrollar pautas de comportamiento. Existe una relación clara entre ambas, pues la mencionada estrategia de aprendizaje es muy adecuada para desarrollar ese tipo de proceso pedagógico. Sin embargo, a la luz de los resultados, no parece que, desde un enfoque educativo, esos elementos debieran ser el eje sobre el que articular la materialización de la intervención con menores infractores. A continuación, se discute sobre ello y se fundamenta una alternativa.



Las salidas formaban parte de una estrategia de recompensa que utilizaba el condicionamiento como vía para conseguir que cada muchacho se ciñese conductualmente a los dictados del centro de internamiento

La socialización fue el proceso pedagógico que se implementó mayoritariamente, con el propósito de desarrollar pautas de comportamiento

## Las estrategias de aprendizaje deben estar al servicio de la intervención

Uno de los riesgos que tiene el condicionamiento en cuanto que estrategia de aprendizaje, es lo que hemos venido a denominar *carácter institucionalizado*, que, como han mostrado los datos, es la adecuación que hace el menor de su manera de ser (fundamentalmente de su comportamiento) a las demandas de la institución. El menor no desarrolla aprendizajes que tengan trascendencia para él, por el contrario, lo que hace es ajustar su conducta a las exigencias del escenario. El resultado es que no experimenta ninguna transformación personal, más bien se trata de un proceso de mimetización en el contexto para sobrevivir. García-Vita y Melendro (2013, p. 53) se refieren al mismo fenómeno utilizando la expresión *socialización intramuros*.

Para que el aprendizaje posea un mayor arraigo en el educando, debe poder ser utilizado en cualquier otro escenario

Para que el aprendizaje posea un mayor arraigo en el educando, debe poder ser utilizado en cualquier otro escenario. No vale con que dicho aprendizaje tenga utilidad en el contexto en el que se aprende, además debe trascenderlo. De lo contrario, se trata de un aprendizaje coyuntural, que posee utilidad dentro de ese entorno, pero que no se ha interiorizado como para que el sujeto lo pueda seguir utilizando en otras situaciones.

En consecuencia, el condicionamiento no puede ser la única estrategia de aprendizaje, ni el modelo de referencia de la intervención pedagógica en los procesos de reforma juvenil. Las estrategias de aprendizaje deben estar al servicio de la programación que se haga para cada caso y no condicionar su diseño. No quiere decir que no se haya de usar el condicionamiento en determinadas situaciones, pero no debe convertirse en el único modelo de intervención, ya que cada caso es diferente y requerirá una estrategia de intervención, o varias, adaptada a sus necesidades.

## Socialización como punto de partida, pero, difícilmente, como meta

El proceso pedagógico que predominó durante el proceso de reforma que vivió Faruq fue *socialización*, y el que se reivindica para este tipo de casos es *educación*. Dichos conceptos se suelen utilizar de manera indistinta –la propia legislación (LO 5/2000) así lo hace– cuando son diferentes. Por eso es importante distinguirlos.

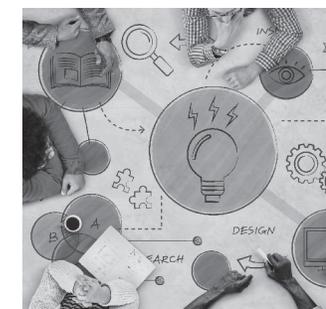
Cuando el menor infractor procede de un contexto y una cultura donde priman unos códigos que difieren de los que predominan en la cultura dominante, es lógico y necesario que los programas individualizados de ejecución de medida (PIEM) contemplen, como uno de los primeros objetivos pedagógicos a trabajar con los educandos, la implementación de procesos de socialización.

En numerosas ocasiones, estos menores proceden de estratos sociales que poseen unos patrones culturales que son adecuados en sus entornos de origen, pero que no siempre permiten el desenvolvimiento fuera de ellos. A través de los procesos de socialización se pretende procurarles códigos (no solo lingüísticos, también comportamentales, éticos, etc.) que posibiliten su desarrollo en otros contextos (Herrera et al., 2019; Palou, 2012; Caballero, 2006). Dicho de otro modo, cuando estos adolescentes y jóvenes salen de su mundo simbólico, se suelen encontrar en una situación de hándicap, pues poseen unos rudimentos culturales que les resultan insuficientes fuera de su hábitat, por lo que disponen de menos posibilidades de progreso. En virtud de ello, resulta necesario contrarrestar cultural y socialmente esa situación para perseguir la igualdad de oportunidades (Fernández-Simo y Cid, 2018; Herrera et al., 2017). Eso no quiere decir que se haya de someter al menor a la cultura dominante (modelo asimilacionista) (Leiva, 2015), por el contrario, consiste en contrarrestar las limitaciones culturales (y sociales) que dichas personas pudieran presentar para que, respetando su identidad (individual y colectiva), puedan desenvolverse en otros escenarios. A partir de esa socialización secundaria se persigue una serie de lenguajes básicos que permitan romper con el determinismo social que les restringe posibilidades de desarrollo vital.

En ese sentido, se ha de advertir que dicho proceso de socialización secundaria se sustenta en la fuerza de una estrategia didáctica, como ya hemos señalado, con un potencial de aprendizaje muy limitado. El proceso debe transformarse, por tanto, si se quieren perseguir objetivos de mayor calado. Para ello, el proceso pedagógico debe pasar a pivotar sobre los siguientes aspectos: centrarse en la situación que llevó al menor ante el sistema de justicia (Giménez-Salinas y Rodríguez Giménez, 2017), desarrollar la intervención de manera integral (Herrera et al., 2020) y avanzar hacia un proceso verdaderamente educativo que le permita construir una salida por sí mismo (Long, Sullivan, Wooldredge, Pompoco y Lugo, 2018).

En el análisis hemos visto cómo el trabajo pedagógico se centraba, esencialmente, en trasladar pautas culturales de la cultura dominante, lo cual es adecuado en virtud de lo que se ha planteado. Sin embargo, como hemos señalado, no se escudriñó pedagógicamente con Faruq la situación que le había llevado ante la justicia. La situación en la que se encuentra cada menor debe ser el eje sobre el que debe girar la intervención. De lo contrario, se corre el riesgo de que, por un lado, la intervención se lleve a cabo de manera desenfocada, superficial y cosmética, y, por otro, que el educando no le otorgue legitimidad (Morente y Domínguez, 2009).

En torno a ese eje se debe articular un programa de intervención individualizado que sea ecológico (Lorence, Mora Díaz & Maya, 2018) e interseccional (Konstantoni, Kustatscher y Emejulu, 2017), en el que los distintos elementos que se vayan trabajando se incorporen con sentido. De lo contrario, se corre el riesgo de trabajar de manera inconexa, sumando aspectos que a



En torno a ese eje se debe articular un programa de intervención individualizado que sea ecológico e interseccional, en el que los distintos elementos que se vayan trabajando se incorporen con sentido

priori pudieran parecer de interés, pero que si no se conectan dentro de un proyecto singular personalizado (Naranjo, 2007) se pueden difuminar sin tener ninguna trascendencia.

Como consecuencia, la socialización secundaria debe pasar a formar parte de un programa de intervención educativo (Del Pozo, 2017) porque no es suficiente con trasladar las normas de la sociedad (no robes, no vendas droga, no pegues a tu pareja, etc.). Obviamente, esos mensajes deben ser trasladados, pero no solo desde la jerarquía social y cultural (Cummins, 2017), ni desde la fuerza de la ley o la intimidación del sistema de justicia. Además, debe hacerse de-construyendo la situación que le ha llevado hasta allí, de manera compleja, rigurosa y exhaustiva. El sistema de justicia juvenil tiene la obligación de intentar encauzar a los menores infractores dentro de los márgenes de la legalidad, pero, en lo posible, debe tratar de hacerlo esgrimiendo argumentos lógicos y cívicos, es decir, fundamentando el porqué de las normas. Y para ello ha de utilizar cuantas estrategias de aprendizaje sean necesarias para que estos lo aprendan de manera relevante (Bernstein, 1988), no desde la imposición. Por eso se requiere de un proceso educativo (Balegué, 2012), no de un proceso de socialización. Porque si se intenta a través de un proceso reflexivo en el que el sujeto pueda desmontar por sí mismo (con la orientación de los profesionales) la realidad en la que se encuentra, para visualizar y posibilitar vías de solución alternativas entonces el proceso será suyo, será creativo y será emancipatorio (Lledó, 2018; Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017; Alves, 2016). Y, por tanto, además de acomodar de manera intrínseca esos aprendizajes, será un proceso que le empoderará y le dará la oportunidad de tomar las riendas de su vida para dirigirla (no exenta de dificultades) hacia donde considere, en virtud de los criterios que haya construido.

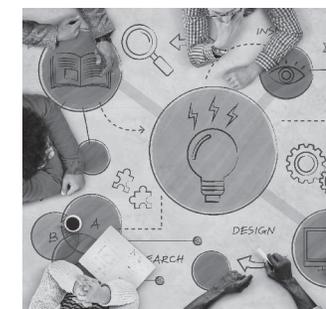
La educación,  
entendida como  
proyecto  
personalizado,  
pero como  
construcción  
crítica en la que la  
persona  
desarrolla un  
pensamiento  
propio que  
contribuye a su  
desarrollo vital

En virtud de lo expuesto, la educación, entendida como proyecto personalizado –dentro de un espacio social–, como paraguas (Esteve, 2010) bajo el que han de confluír otros procesos formativos, pero como construcción crítica en la que la persona desarrolla un pensamiento propio que contribuye a su desarrollo vital, debe ser el proceso pedagógico de referencia en las intervenciones que se planteen con menores infractores dentro del sistema de justicia juvenil.

David Herrera Pastor  
Área de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga  
d.herrera@uma.es

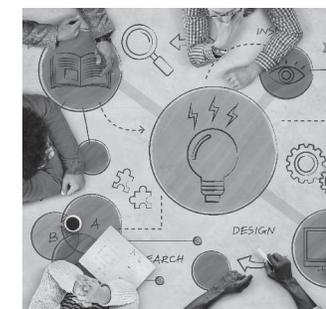
## Bibliografía

- Alves Da Silva, C. A. (2016). Educação e não emancipação: Os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 39 (143), 439-454. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018164078>. 2018.
- Balegué, F. X. (2012). *La educación de los jóvenes infractores*. Col·legi de Pedagogos de Catalunya. <https://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=1271&i=es>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra.
- Caballero Mariscal, M. (2006). Análisis de la socialización de menores infractores que asisten a un centro de día como medida alternativa al internamiento. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 169-182. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39610>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage Publications.
- Cummins, I. (2017). Social work and the penal state. *European Journal of Social Work* 20, 1: 54-63, 10.1080/13691457.2016.1206850
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20 (2), 343-363, 10.5944/educXXI.12180
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- España. Ley Orgánica 5/2000 (LO 5/2000), de 12 de enero de 2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. *BOE*, 13 de enero de 200, núm. 11, p. 1422-1441.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En: J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.). *La historia oral: Métodos y experiencias*, p. 129-148. Editorial Debate.
- Fernández-Simo, D. y Cid Fernández, X. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70 (2), 25-38. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Gamella, J. F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Popular.
- García-Vita, M. M. y Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.04](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.04)
- Giménez-Salinas i Colomer, E. y Rodríguez Giménez, A. C. (2017). Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 11-30.



- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Herrera-Pastor, D. y De Oña-Cots, J. M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 6, núm. 2, 149-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009>
- Herrera Pastor, D., Soler García, C. y Mancila, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 33, 69–82. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.006>
- Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M. T. & González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: Claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22 (1), 62-74. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>
- Herrera-Pastor, D. (2021). Fundamentals of education in intervention with young offenders. A critical review of a ‘successful’ case in Andalucía, Spain. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 57-78. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10974>
- Konstantoni, K., Kustatscher, M. y Emejulu, A. (2017). Travelling with intersectionality across time, place and space. *Children's Geographies*, 15, p. 1–5.
- Leiva Olivencia, J. J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Aljibe.
- Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. Joaquín Mortiz.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.
- Long, J., Sullivan, C., Wooldredge, J., Pompoco, A. y Lugo, M. (2018). Matching needs to services: Prison treatment program allocations. *Criminal Justice & Behaviour*, 46 (5), p. 674-696. <https://doi.org/10.1177/0093854818807952>
- Lorence, B., Mora Díaz, M. y Maya, J. (2018). Descripción y análisis de la calidad de los programas para el tratamiento de la conducta antisocial en la ciudad de Huelva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, p. 89-1.
- Lozano-Díaz, A., Chacón Benavente, F. y Roith, C. (2020). Medidas educativas con menores infractores: El caso de Alemania y España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, p. 159-172.
- Miltenberger, R. G. (2017). *Modificación de conducta Principios y procedimientos*. Ediciones Pirámide.
- Morente, F. y Domínguez Sánchez-Pinillas, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 126 (1), 71-106.
- Naranjo Cohen, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial La Llave.
- Palou Julián, B. (2012). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.1.116121>

- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Soler Maso, P., Trilla Bernet, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar Martín, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 30, p. 19-34.
- Trianes Torres, M. V. y Morales Rodríguez, F. M. (2012). Modelos de aprendizaje conductual y social. En: M. V. Trianes Torres (coord.). *Psicología del desarrollo y de la educación*, p. 171-194. Pirámide.
- Uceda i Maza, F. X. y Navarro Pérez, J. J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana. Un análisis de las prácticas educativas de los centros de justicia juvenil. *Alternativas*, 20, p. 55-77. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2013.20.04>



# El apoyo a la vida independiente de personas con discapacidad intelectual. Los retos del Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar

Recepción: 19/03/2021 / Aceptación: 14/10/2021

## Resumen

La evolución legislativa que ha habido en el Estado español en materia de discapacidad debería indicar que la vida con apoyo puede ser una realidad para muchas personas con discapacidad intelectual, garantizando así los derechos a la vida independiente y a la participación comunitaria. Los profesionales de apoyo juegan un papel fundamental en ayudar a las personas con discapacidad a avanzar en sus proyectos de vida en contextos de inclusión social. Este estudio tiene como objetivo conocer la visión y opinión de los profesionales sobre la vida con apoyo desde lo que ofrece el Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar. Se han entrevistado a treinta y cinco profesionales vinculados al apoyo a la vida independiente para valorar el programa, que, en estos momentos, es el recurso que ofrece a las personas con discapacidad intelectual la posibilidad de recibir apoyos personalizados para desarrollar su proyecto de vida deseado en casa y en la comunidad. Las perspectivas de los profesionales nos aportan datos sobre las fortalezas del programa, así como los aspectos a mejorar para garantizar a las personas beneficiarias avanzar en su derecho a la vida independiente.

### Palabras clave

Vida independiente, profesionales de apoyo, vida con apoyo, discapacidad intelectual, apoyo personalizado.

El suport a la vida independent de persones amb discapacitat intel·lectual. Els reptes del Programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar

Supporting the independent lives of people with intellectual disabilities. The challenges facing the Support Programme for Autonomy at Home

*L'evolució legislativa que hi ha hagut a l'Estat espanyol en matèria de discapacitat hauria d'indicar que la vida amb suport pot ser una realitat per a moltes persones amb discapacitat intel·lectual, garantint així els drets a la vida independent i a la participació comunitària. Els professionals de suport juguen un paper fonamental a l'hora d'ajudar les persones amb discapacitat a avançar en els seus projectes de vida en contextos d'inclusió social. Aquest estudi té com a objectiu conèixer la visió i opinió dels professionals sobre la vida amb suport des del que ofereix el Programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar. S'han entrevistat trenta-cinc professionals vinculats al suport a la vida independent per tal de valorar el programa, que, en aquests moments, és el recurs que ofereix a les persones amb discapacitat intel·lectual la possibilitat de rebre suports personalitzats per desenvolupar el seu projecte de vida desitjat a casa seva i a la comunitat. Les perspectives dels professionals ens aporten dades sobre les fortaleses del programa, així com els aspectes a millorar per garantir a les persones que en són beneficiàries avançar en el seu dret a la vida independent.*

*The evolution of disability legislation in Spain should indicate that supported living can be a reality for many people with intellectual disabilities, guaranteeing their rights to independent living and participation in the community. Support professionals play a key role in helping people with disabilities to advance in their life projects in contexts of social inclusion. The aim of this study is to ascertain the vision and opinion of professionals regarding supported living from the point of view of the Support Programme for Autonomy at Home. Thirty-five professionals engaged in support to independent living services were interviewed to assess the programme, which, at the moment, is the resource that offers people with intellectual disabilities the possibility of receiving personalised support to develop their desired life project at home and in the community. The perspectives of these professionals provide us with data on the strengths of the programme, as well as aspects that should be improved in order to ensure that beneficiaries can advance in their right to independent living.*

### Paraules clau

Vida independent, professionals de suport, vida amb suport, discapacitat intel·lectual, suport personalitzat.

### Keywords

Independent living, support professionals, supported living, intellectual disabilities, personalised support.

### Cómo citar este artículo:

Jiménez Fernández, B., Fullana Noell, J. y Pallisera Díaz, M. (2021). El soporte a la vida independiente de personas con discapacidad intelectual. Los retos del Programa de soporte a la autonomía en el propio hogar. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 55-76.

## Introducción

La evolución de los modelos teóricos de análisis de la discapacidad intelectual, que empezó por la prescindencia para evolucionar hacia un modelo médico-rehabilitador y que, a su vez, dio paso al actual modelo social (Palacios, 2008; Bonilla, 2019), no han sido suficientes para que las políticas sociales actuales den respuestas efectivas que contribuyan a la erradicación definitiva de la discriminación de las personas con discapacidad (Bigby, Bould y Beadle-Brown, 2016).

Desde el modelo social se plantea la necesidad de transformar los modelos institucionales en comunitarios, a partir de apoyos personalizados, centrándose en las fortalezas y habilidades de cada persona y fomentando la inclusión y la participación (McConkey, Bunting, Ferry, Garcia-Iriarte y Stevens, 2013). Aunque no hay consenso en lo que se entiende por autonomía, especialmente en el caso de las personas con discapacidad intelectual, se considera que estas personas pueden desarrollarse con autonomía individual si disponen del apoyo adecuado y de suficientes oportunidades para elegir en su entorno (Björnsdóttir, Stefánsdóttir y Stefánsdóttir, 2015). Estos planteamientos son coherentes con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), que da soporte a los derechos y la libertad de las personas con discapacidad, promoviendo la autonomía individual y la independencia, así como la participación en la toma de decisiones sobre las políticas y los programas que les afectan (Curryer, Stancliffe y Dew, 2015; Pallisera, 2020).

Con el compromiso de tomar las medidas efectivas para equiparar las oportunidades de inclusión y participación social y en comunidad de las personas con discapacidad intelectual, el artículo 19 especifica el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad al igual que una persona sin discapacidad, con el apoyo necesario para realizar el proyecto de vida. La vida independiente en la comunidad implica que los apoyos deben adaptarse a las preferencias y demandas individuales, así como a la elección personal y el autocontrol (Naciones Unidas, 2017). La orientación de la Convención es coherente con el planteamiento de la vida independiente como una cuestión de derechos humanos y civiles: la independencia se basa en el control de la propia vida, no en ejecutar habilidades por uno mismo (Morris, 1993 y 2004). Por tanto, es necesario rechazar una visión predominantemente funcional que relaciona la independencia (o la autonomía) con el hecho de no depender de ninguna otra persona para poder desarrollar determinadas actividades (Petner-Arrey y Copeland, 2014). Es determinante para la vida independiente el apoyo ofrecido, las oportunidades de elegir y el propio apoyo para tomar decisiones y controlar la propia vida.

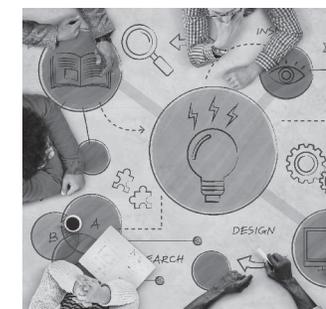
El apoyo a la vida independiente se desarrolló conceptualmente a principios de los años noventa por parte de Kinsella, estableciendo una relación distinta entre el servicio de apoyo y la persona. En lugar de controlar a las personas con discapacidad para arreglarlas (formarlas, capacitarlas, tratarlas), este

Es necesario rechazar una visión predominantemente funcional que relaciona la independencia con el hecho de no depender de ninguna otra persona para poder desarrollar determinadas actividades

modelo de apoyo personalizado busca la cooperación con la persona que recibe el apoyo de forma que sea ella la que gestiona su vida, y se basa en la elección sobre el cómo, con quién y dónde vivir, y desde dónde y cómo recibir el apoyo (Duffy, 2012).

Las investigaciones sobre vida independiente indican que vivir en comunidad se asocia principalmente a mejores resultados en la calidad de vida (Grey, Totsika y Hastings, 2018), pese a que algunos estudios señalan que para poder mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad de manera significativa no solo es necesario ofrecer apoyo desde los espacios comunitarios, sino que también deben transformarse los apoyos de los profesionales, que deben adecuarse a los objetivos de vida de las personas con discapacidad intelectual (McConkey y Collins, 2010; Mansell y Beadle-Brown, 2010).

La tendencia a transformar el modelo institucional hacia opciones de apoyo individualizado lleva a la creación de programas como el Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar (PSALL<sup>1</sup>) en Cataluña, existente desde el año 2002 (orden BES/6/2002) y destinado a un máximo de cuatro personas de entre 18 y 65 años con necesidad de apoyo intermitente que viven en un hogar alquilado o propiedad de uno de ellos (Ruf, 2006). Regulado anualmente por la Generalitat de Cataluña, ha habido hasta el día de hoy (año 2021) un total de 15 convocatorias, una por año, exceptuando el 2012. El objetivo de este programa es promover la autonomía personal y la inclusión comunitaria de las personas con discapacidad física, intelectual o derivada de una enfermedad mental con necesidad de apoyo intermitente. La finalidad del programa es prestar los apoyos necesarios para mantener y mejorar la calidad de vida de miembros de los colectivos destinatarios que viven o quieren vivir de forma independiente, que cumplan con los requisitos que se especifican en la tabla 1.



Este modelo de apoyo personalizado busca la cooperación con la persona que recibe el apoyo de forma que sea ella la que gestiona su vida, y se basa en la elección sobre el cómo, con quién y dónde vivir, y desde dónde y cómo recibir el apoyo

**Tabla 1.** Esquema de las características y criterios de acceso del Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar

Características	Criterios de acceso
<ul style="list-style-type: none"> <li>Destinado a personas con discapacidad física, intelectual y enfermedad mental</li> <li>Máximo 4 personas en el mismo hogar</li> <li>Planificación centrada en la persona</li> <li>500 euros por beneficiario</li> <li>10 horas de apoyo por semana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Edad entre 18-65 años</li> <li>Reconocimiento de un grado del 33% o superior</li> <li>Residentes en Cataluña</li> <li>La solicitud la hace la persona</li> <li>Equipo multidisciplinar</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La atención se aplica en el hogar de la persona, sea cual sea la modalidad de vivienda por la que opte (sola, en pareja, con compañeros hasta cuatro personas, en piso propio, piso familiar, piso compartido), a partir de distintos recursos que puedan dar respuesta a las necesidades de los beneficiarios. El PSALL debería favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y de au-

tonomía a las personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades, mejorando de esta forma su calidad de vida, consiguiendo cada vez más la plena normalización en diferentes contextos sociales.

Es cierto que las personas con discapacidad intelectual no realizarán este viaje solos ni de forma aislada. Las acciones de acceso a esta nueva etapa de la vida dependerán de las oportunidades y apoyos que reciba para poder hacerlo (Ruf, 2006). Estos apoyos son individualizados y se darán a través de la articulación de una serie de servicios y técnicas que ofrecerán los profesionales a partir de la atención doméstica y personal, del apoyo psicosocial y de relaciones comunitarias y familiares, con el fin de promover la inclusión social y fomentar la autonomía personal, contribuyendo así al desarrollo de la persona en las actividades de la vida diaria y en la comunidad.

El papel de los profesionales es clave en la transición hacia una vida comunitaria de las personas con discapacidad intelectual

Son pocos los documentos que hablan del papel que tienen los profesionales de apoyo dentro de este programa, pero algunas investigaciones apuntan a que el papel de los profesionales es clave en la transición hacia una vida comunitaria de las personas con discapacidad intelectual, especialmente en cuanto al apoyo que ofrecen al desarrollo de habilidades para la vida independiente y la participación en comunidad (Berlin, Kumlien y Carlson, 2018; Oliveras y Pallisera, 2019; Garcia-Iriarte, Stockdale, McConkey y Keogh, 2016; Kilroy, Egan, Walsh, McManus y Sarma, 2015)

Disponer de una comprensión global del funcionamiento del programa es necesario para poder valorar sus posibilidades y plantear mejoras a distintos niveles. Con este objetivo se ha desarrollado una investigación que busca conocer las opiniones de profesionales vinculados al mismo para explorar el papel de las organizaciones y de los profesionales sobre el apoyo que reciben las personas con discapacidad intelectual desde el PSALL.

## Método

El estudio<sup>2</sup> se realiza desde la perspectiva de investigación cualitativa utilizando entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004; Kvale, 2011). La utilización de entrevistas permite conocer con cierta profundidad los puntos de vista, opiniones y percepciones de los profesionales sobre el programa.

## Participantes

Para este estudio se ha entrevistado a profesionales que participan a diferente nivel en la organización y distribución de apoyos para la vida independiente de personas con discapacidad y con conocimiento directo del PSALL. En total han sido 35 personas, vinculadas a 29 servicios, distribuidos en 13 comarcas de Cataluña<sup>3</sup>.

La tabla 2 indica la edad de los participantes, que tenían entre 25 y 60 años, el sexo y los años de experiencia en el ámbito de la discapacidad intelectual, que oscila entre los 5 y los 30 años. Las personas entrevistadas son profesionales del ámbito socioeducativo y desarrollan diferentes funciones y responsabilidades en las organizaciones en las que trabajan, desde funciones de dirección y gestión a atención directa. Esta diversidad de perfiles y, por tanto, de funciones que desarrollan permite obtener una visión amplia sobre la gestión del apoyo, la atención que proporcionan y el programa.

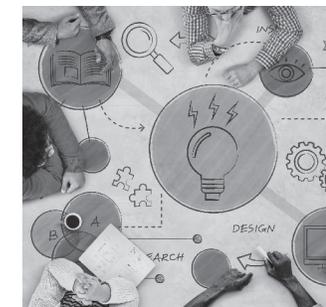


Tabla 2. Datos de los profesionales que han participado en la investigación

Edad de los participantes		Sexo de los participantes		Experiencia en el ámbito de la discapacidad intelectual	
Franja	Participantes	Masculino	Femenino	Años	Participantes
25-35	7	1	6	0-5	2
35-40	7	2	5	5-10	12
40-45	6	2	4	10-15	8
45-50	6	2	4	15-20	3
50-55	6	1	5	20-25	6
55-60	3	-	3	25-30	4

Fuente: Elaboración propia.

## Instrumentos

Para conseguir los objetivos de esta investigación, el instrumento escogido ha sido la entrevista en profundidad semiestructurada. Es una modalidad de entrevista que parte de un guión de preguntas y que ofrece un grado de flexibilidad, es decir, que en el momento de realizar la entrevista no se sigue una secuencia rígida de preguntas y, al mismo tiempo, mantiene suficiente uniformidad para lograr interpretaciones de acuerdo con los propósitos del estudio (Díaz-Bravo, Torruco, Martínez y Varela, 2013). El guión se elabora con el propósito de orientar a la persona entrevistada respecto a los temas que se quieren abordar (Tójar, 2006) y ayuda a generar una conversación fluida entre investigador y entrevistado.

El guión de las entrevistas se relaciona con una serie de ejes temáticos, de los que se destacan los siguientes, que son los ejes en los que se centra el análisis que se expone en este artículo:

- La valoración y preferencias de los profesionales en lo que concierne a las alternativas, opciones y modelos actuales de vivienda.
- El papel de los profesionales en el apoyo a las personas con discapacidad para potenciar el desarrollo de proyectos de vida.

- El papel de las organizaciones de apoyo a las personas con discapacidad en lo que concierne al apoyo a los proyectos de vida independiente.

## Procedimiento

Se contactó con las entidades colaboradoras para invitar a los profesionales vinculados al apoyo en el hogar a participar en el estudio. Accedieron a participar 35 profesionales. Del total de entrevistas, 24 fueron individuales y, a petición de algunos profesionales, 4 se realizaron en pareja y una con un grupo de tres profesionales. Todas las entrevistas se realizaron en espacios de cada entidad colaboradora, en horarios laborales según disponibilidad de cada persona entrevistada, exceptuando una entrevista que se llevó a cabo en la Universidad de Girona. La duración osciló entre 40 a 90 minutos. Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado en el que se les garantizaba la confidencialidad de los datos y se pedía su autorización para poder grabar las entrevistas en audio. Las entrevistas se realizaron desde noviembre de 2015 a julio de 2016.

## Análisis de datos

Las entrevistas se analizaron mediante el análisis de contenido temático que ha supuesto una primera lectura provisional y un proceso de codificación de las entrevistas (Miles y Huberman, 1994).

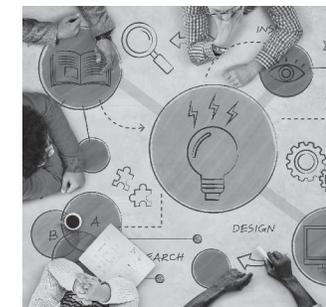
Se ha utilizado una combinación de codificación estructural que parte del guión de la entrevista y una *codificación descriptiva e in vivo* utilizando frases que repetidamente utilizaban los participantes

Se ha utilizado una combinación de codificación estructural que parte del guión de la entrevista y, una vez definido un primer listado de códigos iniciales, esta codificación se ha combinado con una *codificación descriptiva e in vivo* utilizando frases que repetidamente utilizaban los participantes (Saldaña, 2013). En la tabla 3 se presentan los códigos y subcódigos que surgen de la codificación de las entrevistas referidas al papel de las organizaciones, profesionales y organización del apoyo a partir de los cuales se elaboran los resultados que se presentan en este artículo.

**Tabla 3.** Principales códigos y subcódigos sobre aspectos relacionados con el profesional de apoyo

Códigos	Subcódigos
<b>Organizaciones que ofrecen el PSALL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de las organizaciones</li> <li>- Organización de los servicios</li> <li>- Limitaciones en condiciones organizativas del PSALL</li> <li>- Necesidad de colaboración entre miembros de un mismo equipo y entre distintas organizaciones</li> <li>- Necesidad de un cambio práctico / paradigmático</li> </ul>
<b>Profesionales que ofrecen apoyo desde el PSALL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de los profesionales en el apoyo</li> <li>- Dificultades de los profesionales</li> <li>- Formación de los profesionales</li> <li>- Estrategias/metodología de trabajo con la persona con discapacidad intelectual</li> <li>- Relación con la persona con discapacidad intelectual</li> <li>- El papel del voluntariado</li> <li>- Esencial cambiar la mentalidad</li> </ul>
<b>Organización del apoyo que realizan los profesionales desde el PSALL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planes individuales de atención a la persona / planes centrados en la persona</li> <li>- Valoración de la demanda que realiza la persona del servicio</li> <li>- Atención a la persona fuera del servicio</li> <li>- Rol de acompañamiento del profesional a la persona con discapacidad intelectual</li> <li>- Los pisos de aprendizaje / pisos puentes</li> <li>- Coordinación con las familias</li> <li>- Orientación a las familias</li> <li>- Ajustes económicos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



## Resultados

Los resultados que se presentan se organizan en torno a tres temas: 1) el papel de las organizaciones que ofrecen el programa, 2) el papel de los profesionales que ofrecen apoyo desde el programa y 3) la organización del apoyo que realizan los profesionales desde el programa. Para cada tema se aportan citas extraídas de las entrevistas con los profesionales informantes.

### Tema 1: El papel de las organizaciones que ofrecen el PSALL

Respecto a las organizaciones que ofrecen el PSALL, los profesionales aluden al *papel* que deberían desempeñar, ser cambiantes y adaptables en el tiempo

Respecto a las organizaciones que ofrecen el PSALL, los profesionales aluden al *papel* que deberían desempeñar, ser cambiantes y adaptables en el tiempo para poder abordar la complejidad de la vida independiente para las personas con discapacidad intelectual. Se contribuye poco a hacer efectivo este derecho cuando las acciones se reducen a una forma de actuación y reparto de los recursos pensados para las personas con discapacidad intelectual, pero sin contar con ellas, lejos de lo que pretende promover la inclusión comunitaria y las leyes y derechos que favorecen esta inclusión:

Existe una distancia muy grande entre lo que sabemos las entidades y personas que trabajamos en el programa y las tendencias actuales, hay gente que está anclada en el siglo pasado, y es terrible. Las entidades debemos ser flexibles también, ¿vale? No debe darnos miedo cambiar, y eso cuesta, toda resistencia al cambio cuesta [...]. Otra cosa es que las entidades debemos incorporar la voz de las personas con discapacidad intelectual. (E12\_P1)

En este sentido, se manifiesta la necesidad de definir las estrategias que se van a utilizar para cada persona para que se aporten resultados esperanzadores en cuanto a aprendizajes para el desarrollo personal y de autonomía de la persona con discapacidad intelectual. Pero, en ocasiones, los criterios administrativos para poder ofrecer el programa suponen una limitación para que las entidades puedan acreditarse para poder ofrecerlo, lo que comporta que se dificulte el acceso al programa a personas que sean usuarias de aquellas entidades que no han podido ser acreditadas:

Todo el tema del PSALL es otro servicio que a nosotros nos gustaría mucho llevar adelante, y estamos tratando de hacerlo, aunque sea de forma privada, porque como no tenemos subvención o no somos una entidad habilitada, digamos, no podemos ofrecerlo. (E7\_P1)

Otro elemento limitador que destacan los profesionales es la falta de recursos económicos

Además, otro elemento limitador que destacan los profesionales es la falta de recursos económicos, por lo que las personas se ven obligadas a escoger las opciones que la propia organización ofrece, ya que una de las *estrategias* que reconocen es el alquiler de pisos a nombre de entidades. Eso comporta que, a menudo, las personas con discapacidad intelectual tengan que compartir un piso con otros miembros participantes de la entidad, lo que significa que está muy lejos de escoger una modalidad de vivienda por cuenta propia. Por esta razón las personas con discapacidad intelectual deben adaptarse a las exigencias de las entidades para poder resolver una dificultad común: las dificultades económicas a las que se enfrentan, tanto las entidades como las propias personas con discapacidad intelectual, muy a menudo.

Las entidades y los profesionales no se atreven, en ocasiones, a ir más allá de las horas de apoyo establecidas por miedo a no cumplir con las exigencias del programa o a asumir ciertos riesgos, lo que puede representar traspasar

un poco el marco normativo del programa. Los profesionales plantean como *solución* convertir el programa en un servicio y, de este modo, poder tener mayor cobertura, ya que no requeriría que las entidades tuvieran que tener una acreditación para poder ofrecer el PSALL. Podrían, directamente, crear el servicio y actuar sin necesidad de tanta gestión administrativa para acreditarse entre administración pública y entidades.

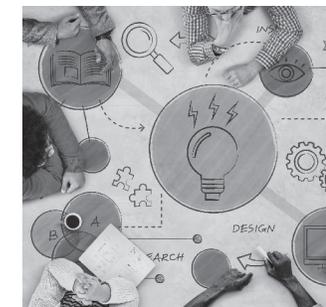
El *trabajo coordinado* entre organizaciones se contempla como una forma de ofrecer servicios más efectivos y realizar funciones más adecuadas para el intercambio de experiencias. El traspaso de experiencias y de información puede ayudar a hacer entender mejor lo que puede funcionar o no para ayudar a las personas con discapacidad intelectual, aunque, como se ha dicho, cada persona es única y debería tratarse desde la individualidad. La colaboración se valora como algo esencial dentro del ámbito social y las entidades que trabajan con personas con discapacidad. El reto sería valorar esta colaboración como recurso para ayudar en el desarrollo total de la persona con discapacidad intelectual.

Por último, los profesionales destacan que es necesario realizar un cambio de paradigma en algunas entidades para dar mejor respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y garantizar su calidad de vida. Plantear la creación de programas como el PSALL podría ser, según los profesionales entrevistados, una forma de cambiar las prácticas, ya que se ajusta a lo que plantea la Convención. Sin embargo, para llegar a este punto es necesario que las entidades hagan un proceso de transición desde lo que conocen hasta ahora, el modelo médico, hacia otro modelo de intervención, el modelo social.

### Tema 2: Profesionales que ofrecen apoyo desde el PSALL

Cuando se habla del *papel que tienen los profesionales a la hora de ofrecer apoyo*, la mayoría de casos coinciden en que esta forma de trabajar, al representar a una organización, implica adaptarse a las exigencias de las entidades a las que representan; si la entidad se atreve a asumir riesgos y a sacar adelante proyectos más innovadores como es el PSALL, que plantea una forma de ofrecer apoyo a las personas con discapacidad intelectual diferente a la que se había planteado desde los paradigmas médico-rehabilitadores, esta entidad puede ser cuestionada, tanto por la propia administración como, incluso, por las familias, que sienten miedo a los cambios en la atención que se ofrece a las personas con discapacidad intelectual, lo que dificulta ofrecer una atención plenamente integral por cuestiones de creencias o prácticas de las organizaciones desde las que actúan profesionalmente.

Cuesta asumir riesgos, a veces como profesionales no queremos asumir riesgos y decidimos nosotros, es necesario también respetar los ritmos de la persona, que a veces también cuesta. (E11\_P1)



En cuanto al apoyo, una de las estrategias profesionales más utilizada es dar tiempo a la persona con discapacidad para que reaccione a lo aprendido

En cuanto al *apoyo*, una de las estrategias profesionales más utilizada es dar tiempo a la persona con discapacidad para que reaccione a lo aprendido. Dejar este tiempo suplementario no significa abandonar a la persona en el proceso de vivir de manera independiente, sino que se deja el espacio para que experimente por sí misma qué es vivir de manera independiente sin que el profesional condicione su aprendizaje con sus actuaciones:

Es muy importante que tú como equipo te cuestiones esperar. Nosotros es el recurso que más utilizamos. Porque siempre lo hemos visto, cuando te precipitas acabas haciendo, y la opción no ayuda a que la gente vaya hacia un proceso de vida independiente, sino para que vaya hacia donde tú quieres que vaya. (E5\_P1)

Lo que se consigue dejando este espacio y tiempo de espera es poder conocer la capacidad que tiene cada persona para vivir de forma autónoma y así valorar realmente qué necesidades tiene. Si una persona nunca ha vivido sola no tiene experiencia de vida independiente y, sin esta experiencia, no se puede saber realmente qué es lo que necesitará para tener una vida óptima de manera independiente, qué apoyos necesita realmente y en qué áreas los necesita.

Independientemente del tiempo de espera, la mayoría de profesionales comentan que desarrollan una relación de confianza con cada usuario, que es necesaria y esencial para poder prestar apoyo, ya que los profesionales se transforman en una persona de contacto directo para el beneficiario del programa.

El PSALL, pienso que es un servicio que facilita más, por ejemplo, todas las ideas del plan centrado en la persona porque al ser un servicio voluntario, hay un punto en el que todo se facilita mucho, ya que todo es fácil teniendo a la persona en tu casa, etc. Entonces, realmente es sentándonos, pensamos tu plan y miramos qué hacemos, e iremos haciendo un acompañamiento, un seguimiento y veremos cómo irá. (E23\_P1)

Esta relación de confianza la alcanzan mediante varias estrategias destinadas a crear con éxito condiciones previas para prestar apoyo, como la planificación centrada en la persona (PCP).

Se reconoce que las nuevas generaciones profesionales tienen otro talante, básicamente por la formación recibida y los cambios sociales a los que se han visto inmersos, en el sentido de que se cuestionan muchas prácticas más ubicadas en un enfoque médico-rehabilitador respecto a prácticas más ubicadas en el modelo social. Sin embargo, a veces no pueden cambiarlas, ya que responden a las órdenes de las entidades para las que trabajan:

Existe una generación de jóvenes que se incorporan ahora y que está muy incómoda en determinados lugares de trabajo, que se hacen preguntas y que intentan encontrar la manera de reducir esta disonancia cognitiva en la que viven constantemente entre lo que creen que deben hacer y lo que las instituciones piden o las familias consienten. (E19\_P1)

La *formación* es una de las acciones que los profesionales entrevistados más valoran, pero creen que todavía no existe una formación que adapte los planteamientos del modelo social a las prácticas de apoyo.

Yo digo que debemos mejorar, y pienso que lo que se ha hecho hasta ahora servía para una época determinada y para unas personas determinadas, que en su momento no tuvieron oportunidad de otro tipo de servicios [...] al igual que estamos hablando de empoderar a las personas con discapacidad, para mí es básico empoderar a los profesionales de la atención directa. (E21\_P1)

En este sentido, se reconoce que muchos profesionales se han formado en el marco de planteamientos teóricos que todavía responden a un modelo de atención desde un paradigma médico. Si este profesional no trabaja en una entidad con una forma de atender desde una corriente más innovadora, actualizada y que favorece la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad equiparables a las de la población “estándar”, acabará reproduciendo las prácticas adquiridas desde la formación recibida. Por eso es importante que la formación que reciban los profesionales sea adaptada a los nuevos paradigmas que conceptualizan la discapacidad.

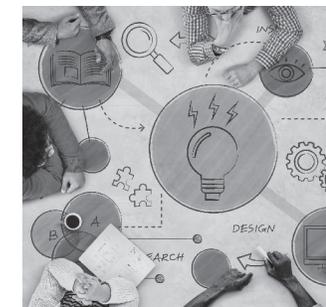
La formación tiene mucho que ver, es decir, cuando uno está estudiando y lo que se le transmite es un paradigma o un saber construido desde las propias personas con discapacidad, la forma y el contenido son muy diferentes y el tipo de preguntas que se empiezan a trabajar desde el proceso formativo son muy diferentes y las que al final la persona acabará haciendo en institución X. (E19\_P1)

Los profesionales reclaman una formación continuada que les ayude a actualizar sus conocimientos y a mejorar sus prácticas profesionales en el sentido de que se ajusten a las necesidades, los deseos e intereses de las personas con discapacidad intelectual, que pueden ser cambiantes en el tiempo, sin dejar de lado las exigencias de la legislación.

Yo creo que los profesionales que trabajan en los centros de atención a la discapacidad y los profesionales que se encargan de decidir, de dar el visto bueno sobre a qué servicio puede ir cada persona, pues deberían estar continuamente en reciclaje y formación, para saber cómo se entiende la discapacidad, ¿sabes? (E12\_P1)

Pero destaca la falta de formación en cuestión de derechos y en particular de una atención integral enfocada a la inclusión social y comunitaria:

Yo creo que ahora se están encontrando profesionales desde paradigmas muy diferentes, y creo que hay profesionales que de algún modo están alimentando una reproducción de desigualdades sociales, de “más de lo mismo”, que no se han cuestionado la propia definición de discapacidad intelectual, ni cómo opera el tema de la inteligencia, que se limitan a ubicarse en una institución delimitada que define lo que deben hacer y cómo deben hacerlo y simplemente lo reproducen. (E19\_P1)



Se reconoce que muchos profesionales se han formado en el marco de planteamientos teóricos que todavía responden a un modelo de atención desde un paradigma médico

Por eso, se valora que la formación que reciben los profesionales del ámbito social y educativo incluya unos conocimientos mínimos sobre los progresos legislativos para, así, tener la capacidad de reconocer los derechos y tomar decisiones profesionales que lleven a cabo acciones donde se reconozcan estos derechos de acuerdo con las teorías actuales, y con el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad.

### Tema 3: Organización del apoyo que prestan los profesionales desde el PSALL

En cuanto a la organización del apoyo, todos los profesionales lo hacen desde planes centrados en la persona, consensuados con la propia persona

En cuanto a la *organización del apoyo*, la mayoría de profesionales diseñan planes individuales para trabajar con cada persona, pero cuando se presta apoyo en el hogar, todos los profesionales que prestan este soporte lo hacen desde planes centrados en la persona, consensuados con la propia persona.

Los estudiamos muy individualmente, el apoyo que se les da también es muy individualizado, el plan de trabajo que utilizamos es consensuado con ellos, se les pregunta cuáles son las dificultades que observa y que nosotros observamos y que son prioridad. (E13\_P1)

Muchos profesionales reconocen que tienen en cuenta las exigencias y deseos de la persona con discapacidad intelectual, pero, aunque estos planes se elaboran en un determinado momento, no significa que sean definitivos. Esto comporta que la mayoría de profesionales tengan que revisar estos planes y/o realizar modificaciones a lo largo del tiempo si es necesario, ya que las personas con discapacidad intelectual no siempre tienen los mismos intereses ni las mismas necesidades de apoyo, y es un aspecto que deben tener en cuenta:

Existe un plan de atención para cada persona. Cuando la persona nos hace la solicitud se hace un plan de atención, se ven cuáles son las limitaciones que ella considera que tiene y qué apoyos necesita y hacemos un plan de atención con ellos, individualizados. Al cabo de un año se hace una valoración con la propia persona interesada y, si es conveniente, con personas que son significativas para esa persona y que colabora en su proceso. (E6\_P1)

Esta toma de conciencia de la persona con discapacidad es una mirada hacia la igualdad de oportunidades

Esta toma de conciencia de la persona con discapacidad de saber que quiere vivir de forma independiente y la aceptación de este deseo por parte del profesional es una mirada hacia la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Nosotros siempre, en lo que es vida independiente, partimos de la persona con discapacidad. Si la persona con discapacidad no manifiesta el deseo de vivir independiente, no avanzamos, como si dijéramos. Entonces, incluso para después, para decidir con quiénes quieren vivir, nosotros siempre les cogemos individualmente y se les pregunta: ¿con quién crees que vivirías mejor? ¿Con quién crees que no podrías vivir? ¿No? Y a partir de lo que nos dicen se configuran los pisos,

¿no? Y ya, en último extremo, dijéramos, cuando ellos deciden ir a vivir solos, entonces es cuando se les dice: ¿qué apoyo desea? (E29\_P1)

Sin embargo, los profesionales expresan que probablemente habrá casos que por mucho que exista el deseo de la persona, puede ser inviable que se le pueda otorgar el PSALL, dadas las limitaciones del programa, restringido a un máximo de diez horas semanales de apoyo en el hogar. Aquí el profesional tendrá que intervenir y concienciar a la persona o darle otras opciones como podrían ser los pisos de aprendizaje, donde suele haber mayor intensidad de apoyo.

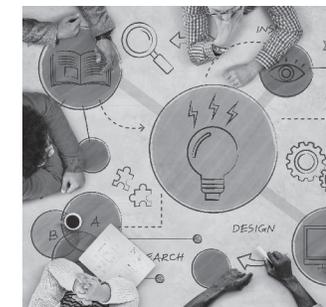
Algunos profesionales manifiestan que ofrecen más horas de apoyo de las establecidas por el programa, tal y como se ha indicado cuando hablábamos de las organizaciones, y también ofrecen apoyo sin que la persona tenga establecido el PSALL. Esta atención extraoficial no suele estar reconocida por la administración, por tanto, el coste económico que representa ofrecer este apoyo lo cubre la entidad con su propio presupuesto. Lo hacen porque suelen valorar más que la persona pueda llevar a cabo su proyecto de vivir de forma independiente que el gasto económico que representa atenderlo fuera de las condiciones de ser beneficiario del PSALL:

Nosotros estamos atendiendo a casos que no tienen el programa aprobado, por tanto, no tienen unas horas dedicadas de educador subvencionadas. Y, por tanto, hacemos un poco lo que podemos. Porque sí es cierto que cuando la persona tiene la necesidad y quiere irse de casa no le puedes decir no: “ahora no, espérate al año que viene”. Y, bueno, le atendemos igualmente, ¿no? Por tanto, debemos hacer un poco lo que podemos. (E14\_P1)

Mayoritariamente el número de horas de apoyo puede gestionarlo la persona beneficiaria como le sea más conveniente sin exceder el máximo que se otorga, y puede escoger la persona que le presta el apoyo. Suele ser un profesional de la entidad acreditada que le ofrece el PSALL y no una persona externa, lo que comporta que la mayoría no pueda elegir su apoyo como realmente desearía.

Ellos eligen su apoyo, gestionan la cantidad de horas que se les otorgan. Pues la gestionan a lo largo del día: “si a mí me tocan cuatro horas al día pues yo decido cuándo las quiero, qué quiero que hagan en estas horas y quién me apoyará”. Y luego está el sistema de pago, ¿no? Que se tiene el dinero y nos lo pasa a la entidad, que somos quienes contratamos. No contratamos directamente a la persona, sino que es a través de la entidad, pero ellos eligen. (E12\_P1)

Los profesionales coinciden en indicar que atender y apoyar a la persona cuando lo necesita es hablar de una personalización del apoyo, por tanto, no ven extraño atender a un beneficiario del programa fuera de las horas pactadas. Se entiende por parte de éstos que en cualquier momento la persona puede requerir una atención y que no se contemple en las horas establecidas de apoyo.



**El poder de decisión en cuanto al apoyo es compartido, partiendo de lo que quiere la persona y de lo que el profesional cree que sería lo mejor para ella**

Ejerciendo el *rol de acompañamiento*, el profesional se posiciona junto a la persona y no por encima de ésta. Consigue mejorar la autonomía y calidad de vida de la persona en su vida independiente desde una relación horizontal, favoreciendo que la persona con discapacidad intelectual no tenga un sentimiento de dependencia con el profesional. Hablar de la horizontalidad en las relaciones supone un reto para muchos profesionales porque básicamente se rechazan las jerarquías, lo que significa que no existe ningún rol de superioridad entre profesional y persona usuaria del programa, lo que todavía puede generar una cierta reticencia en los profesionales y las entidades. Desde esta relación, el poder de decisión en cuanto al apoyo es compartido, partiendo de lo que quiere la persona y de lo que el profesional cree que sería lo mejor para ella según lo que conoce; por tanto, se trabajaría desde un rol equitativo y se respetaría la individualidad.

Se observa por parte de los profesionales como algo negativo la poca o nula utilización de estrategias o instrumentos para trabajar la vida en comunidad. Casi toda la formación o preparación se basa en las tareas del hogar o, a lo sumo, la convivencia vecinal, pero no se trabaja para reforzar, en general, la vida en comunidad.

Por otra parte, cuando los profesionales elaboran la planificación centrada en la persona con el usuario, se puede incorporar a las familias. De hecho, es lo que recomiendan, ya que ven a la familia como un recurso que puede apoyar al participante del programa, aunque algunos profesionales expresan que esta participación podría condicionar las demandas del propio beneficiario, ya que tradicionalmente han sido las familias las que han decidido por la persona con discapacidad en muchos aspectos de su vida:

Nosotros, en lo que es el PSALL, involucramos mucho a la familia, al tutor o a quien sea, no es una aventura que vamos a hacer la persona con discapacidad y nosotros, es decir, no solo con los profesionales de apoyo, sino con las personas que son referentes o significativas para la persona y responsables porque consideramos que es una red imprescindible. (E6\_P1)

Todos los profesionales coinciden en que un trabajo en conjunto adquiere importancia a la hora de que las personas con discapacidad intelectual definan sus proyectos de vida para poder realizar un apoyo integral a la persona. Recalcan que cuanto mayor sea el círculo de personas que ofrecen apoyo y su coordinación, más garantizado estará que las necesidades de apoyo de la persona queden cubiertas y que los proyectos vitales se realicen con éxito.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio proporcionan evidencias sobre el papel de los profesionales a la hora de proporcionar apoyo a la persona con discapacidad intelectual. Proporcionar un espacio donde la persona con discapacidad in-

telectual pueda realizar vida independiente y el apoyo para que lleve a cabo esta vida es necesario, pero no es suficiente para que se sienta incluida y participe en su comunidad.

En este sentido, en primer lugar, encontramos que los profesionales valoran la vida independiente como aspecto esencial para que todas las personas con discapacidad alcancen el máximo desarrollo personal en sus proyectos de vida y una igualdad de condiciones respecto a la población sin discapacidad (García-Iriarte et al., 2016; McConkey y Collins, 2010; Quilliam, Bigby y Douglas, 2017). Los profesionales son unánimes en valorar el PSALL como un buen recurso para favorecer la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. En sus planteamientos, el Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar se orienta desde un enfoque de apoyo integral que va más allá de las habilidades domésticas, porque se basa en una cuestión de derechos para conseguir el desarrollo tanto personal como social de la persona. Ahora bien, el apoyo requiere suficiente financiación económica y profesionales que estén dispuestos a ofrecerlo en las condiciones establecidas por el programa.

En segundo lugar, destaca la consideración de la formación de los profesionales. Al igual que en el estudio de Palliser (2020), la formación se valora como un elemento clave para que su acción potencie, desde perspectivas personalizadas, la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual, la fortaleza de sus redes sociales y, en definitiva, su inclusión social. Como sugieren Kilroy et al. (2015), los roles que adopte cada profesional serán determinantes para la inclusión social, incluso pueden serlo más que el entorno en el que vivan las personas con discapacidad. De acuerdo con Duggan y Linehan (2013), es necesario dotar a los profesionales de las competencias que les permitan analizar los contextos comunitarios, identificar fuentes de apoyo y diseñar las actuaciones que favorezcan que las personas mejoren cualitativamente su red y su participación social. En cuanto a las funciones de los profesionales de apoyo, se reconoce que deben adaptarse a las exigencias de la entidad, ya que son éstas las que establecen las prioridades de las actuaciones. A menudo, los programas que las entidades ofrecen no se evalúan, lo que dificulta realizar cambios significativos y las mejoras necesarias para que éstos alcancen sus propósitos.

En tercer lugar, como se ha mostrado, existen organizaciones que trabajan desde paradigmas diferentes, y se plantea que todavía en algunos casos se mantiene un modelo médico-rehabilitador focalizado en un modelo asistencial (Castillo, 2014; Pié, 2012). Se propone superar este modelo por un modelo de apoyos, insistiendo en la necesidad del cambio en las praxis de las entidades y sus trabajadores. Se reclama, por parte de los profesionales, que las entidades incorporen las nuevas conceptualizaciones teóricas y legislativas vinculadas al modelo social y a la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, una tarea que se asume como lenta y progresiva por el miedo al cambio y a asumir riesgos. En esta línea, la organización del



La formación se valora como un elemento clave para que su acción potencie la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual

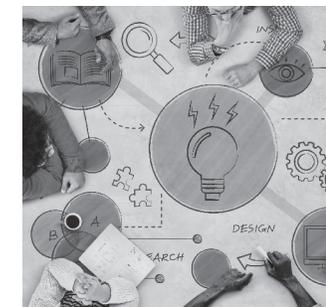
A menudo, los programas que las entidades ofrecen no se evalúan, lo que dificulta realizar cambios significativos

apoyo se hace teniendo en consideración el talante de cada organización, pero sobre todo la capacidad de adaptarse a los cambios y de innovar, cambiando las técnicas y estrategias para, así, adaptar el apoyo a cada persona dentro del programa, aunque esto signifique estar al margen de la normativa tanto de la entidad como del propio programa. En este aspecto, Bigby, Knox, Beadle-Brown y Clement (2015) expresan que el desarrollo de herramientas adecuadas podría ayudar a los profesionales a transformar los valores organizacionales y los enfoques políticos de la práctica diaria de las entidades. Sin embargo, a menudo las entidades, como también apunta Benjamin (2001 en Friedman y Rizzolo, 2016), toman decisiones basadas en los mejores intereses para ellas en vez de tener en cuenta los intereses de los beneficiarios de sus programas. Para contribuir a transformar la cultura institucional de los servicios incorporando tanto el modelo social como los planteamientos de la Convención, la formación no debería restringirse a los profesionales implicados directamente en el apoyo, sino que debería incluir a las personas implicadas directamente en la organización de los servicios y, por tanto, responsables de la distribución de los apoyos (Beadle-Brown, Bigby y Bould, 2015; Clemente y Bigby, 2012).

Por último, y en consonancia con otros estudios (Fisher y Purcal, 2010; Oliveras y Pallisera, 2019; McConkey, Keogh, Bunting, Garcia-Iriarte y Flatman, 2016; Puyaltó, 2019), los programas de apoyo a la vida independiente son valorados positivamente para que las personas con discapacidad intelectual adquieran y desarrollen al máximo sus potencialidades y tengan más oportunidades de tomar decisiones sobre sus vidas. Sin embargo, los participantes del estudio consideran que para alcanzar este objetivo inherente a la vida independiente deberían mejorarse las acciones realizadas desde las organizaciones, así como dar más importancia al trabajo multidisciplinar e interdisciplinario, porque existe a menudo una falta de coordinación entre organismos; en definitiva, como ya apuntan otras investigaciones, son necesarios nuevos roles profesionales que potencien la vida en comunidad (Garcia-Iriarte et al., 2016; Pallisera et al., 2018). Añadiríamos la necesidad de estudiar los factores vinculados con el contexto político, social y económico, inmensamente relacionado con las prácticas de personalización orientadas a potenciar la vida independiente entendida como el control de la propia vida (Sims y Cabrita Gulyurtlu, 2014), reivindicando la necesidad de un compromiso político que favorezca el acceso al apoyo personalizado a todas las personas con discapacidad.

El Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar y el análisis realizado del mismo en el estudio ponen de manifiesto que sería preciso trabajar en diferentes direcciones para que las personas con discapacidad intelectual puedan tener una vida independiente. Las propuestas que permiten orientar actuaciones diversas, en distintos ámbitos, para la mejora de oportunidades y la inclusión comunitaria son, principalmente, las siguientes:

- *Flexibilizar el programa:* que se puedan flexibilizar los criterios de acceso para que tenga un acceso universal, a fin de que todas las personas con discapacidad, independientemente de la intensidad de apoyo requerido, puedan disfrutar del servicio, de forma personalizada. De esta forma, se podría llegar a más personas y el apoyo que recibirían sería el adecuado según las necesidades de cada persona. Que la financiación del programa pueda ser de forma individualizada, para permitir que el apoyo se adapte a las necesidades de las personas y para facilitar que puedan escoger al personal de apoyo (Spicker, 2013 en McConkey et al., 2016).
- *Toma de decisiones de las personas con discapacidad intelectual:* es necesario asegurar que, de acuerdo con la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, las personas con discapacidad intelectual puedan controlar sus vidas y con ello dirigir y desarrollar el proyecto de vida que deseen. La investigación muestra que cuando las personas perciben que pueden tomar decisiones sobre el apoyo recibido, están más satisfechas. Sin embargo, también indica que, a pesar de las indicaciones de la Convención y los consensos internacionales, las personas con discapacidad intelectual se enfrentan a muchas barreras para poder ejercer su derecho a tomar decisiones sobre su vida y sobre los apoyos que quieren recibir (Callus, 2013). Tal y como señala Gómez (2012), es necesaria una transferencia de poder a la persona: las prestaciones y recursos deben orientarse a la persona, no a las instituciones, para asegurar que los apoyos se ajusten a las necesidades de la persona y no a las de los proveedores. Es necesario valorar la experiencia vital dando autoridad a la experiencia de la discapacidad.
- *Formación de los profesionales:* mantener una formación continuada para que se adapte a las nuevas oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad intelectual. Como apuntan Berlin, Kumlien y Carson (2018), los profesionales son los responsables de implementar las intenciones legislativas o de la Convención de derechos de las personas con discapacidad en sus organizaciones y prácticas, por eso es necesario estar en constante renovación formativa y plantear la profesión como un reto, en el que hay que ir más allá de los enfoques tradicionales. Es necesaria la incorporación, por parte de los profesionales, de las estrategias para hacer efectiva la personalización, desde planteamientos centrados en la persona y en el contexto de la comunidad para potenciar la participación y el establecimiento de relaciones.
- *Importancia de una red de apoyo:* es fundamental que la persona con discapacidad intelectual disponga y amplíe la red de apoyo informal para que este apoyo no solo recaiga en el apoyo social. De esta forma, se potencia la participación comunitaria para favorecer la inclusión social, mejorando y fortaleciendo la red de relaciones, las conexiones de las personas y la pertenencia al territorio. Asimismo, se facilita que las personas se sientan miembros activos de sus propios proyectos de vida y de su



Es necesaria una transferencia de poder a la persona: las prestaciones y recursos deben orientarse a la persona, no a las instituciones

Es necesario ampliar sus oportunidades de participación y las relaciones, que además pueden favorecer el desarrollo personal y, en consecuencia, mejorar la calidad de vida

comunidad (Bigby, Bould y Beadle-Brown, 2016). Por eso, es necesario ampliar sus oportunidades de participación y las relaciones, que además pueden favorecer el desarrollo personal y, en consecuencia, mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual.

La investigación se ha centrado en las opiniones de profesionales, sin embargo, disponer de la visión de las personas que reciben el apoyo podría generar otras investigaciones necesarias para tener una visión complementaria y más completa del programa y sus acciones.

Los resultados que generarían estos estudios podrían dar mayor visibilidad a la discapacidad desde el debate político, así como garantizar que los posibles cambios que se generen en los recursos y servicios existentes, o que se puedan crear, proporcionen la atención necesaria que merece cada persona para poder vivir de forma más inclusiva en sociedad.

Beatriz Jiménez Fernández  
Educativa social  
Programa de Doctorado en Educación  
Universidad de Girona  
b.jimenezf87@gmail.com

Judit Fullana Noell  
Departamento de Pedagogía  
Institut de Recerca Educativa  
Universidad de Girona  
judit.fullana@udg.edu

Maria Pallisera Díaz  
Departamento de Pedagogía  
Institut de Recerca Educativa  
Universidad de Girona  
maria.pallisera@udg.edu

## Bibliografía

Beadle-Brown, Bigby, C. y Bould, E. (2015). Observing practice leadership in intellectual and developmental disability services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59, 1081–1093. <https://doi.org/10.1111/jir.12208>  
Berlin, L., Kumlien, C. y Carlson, E. (2018). Service managers' experiences of how the participation of people with intellectual disabilities can be promoted in Swedish group homes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32: 427–434. <https://doi.org/10.1111/jar.12540>

Bigby, C., Bould, E. y Beadle-Brown, J. (2016). Conundrums of supported living: The experiences of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Taylor & Francis Group, 42 (4): 309–319. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2016.1253051>

Bigby, C., Knox, M., Beadle-Brown, J. y Clement, T. (2015). 'We Just Call Them People': Positive Regard as a Dimension of Culture in Group Homes for People with Severe Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28, 283–295. <https://doi.org/10.1111/jar.12128>

Björnsdóttir, K., Stefánsdóttir, G. V. y Stefánsdóttir, A. (2015). "It's my life": Autonomy and people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19 (1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/1744629514564691>

Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (42): 75–89 <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>

Boletín Oficial del Estado (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 [CDPD]. Núm. 96. Sec. 1, p. 20648.

<https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Callus, A. M. (2013). *Becoming self-advocates. People with intellectual disability seeking a voice*. Peter Lang.

Castillo, T. (2014). La persona protagonista de la seva vida independent. Un modelo d'escolta de professionals i família. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58: 29–44. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4799>

Clement, T. y Bigby, C. (2012). Competencies of front-line managers in supported accommodation: Issues for practice and future research. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37, 131–140. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.681772>

Curryer, B., Stancliffe, R. y Dew, A. (2015). Self-determination: Adults with intellectual disability and their family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 40 (4): 394–399. <https://doi.org/10.3109/13668250.2015.1029883>

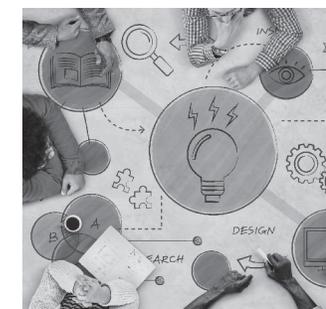
Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación Médica*, 2 (7): 162–167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Duffy, S. (2012). The limits of personalisation. *Tizard Learning Disability Review*, 17 (3), 111–123. <https://doi.org/10.1108/13595471211240951>

Duggan, C. y Linehan, C. (2013). The role of "natural supports" in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199–207. <https://doi.org/10.1111/bid.12040>

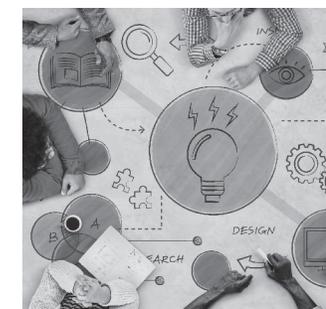
Fisher, K. y Purcal, C. (2010). Effective personalised housing support for people with disabilities - case study analysis. *Australian Journal of Social Issues*, 45 (4): 527–543. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2010.tb00196.x>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.



- Friedman, C. y Rizzolo, M. C. (2016). Un/Paid Labor: Medicaid Home and Community Based Services Waivers That Pay Family as Personal Care Providers. *Intellectual and developmental disabilities*, 54 (4): 233–244. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.4.233>
- Garcia-Iriarte, E., Stockdale, J., McConkey, R. y Keogh, F. (2016). The role of support staff as people moves from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20 (2): 152-164. <https://doi.org/10.1177/1744629516633966>
- Gómez, N. (2012). Vida independiente: instrumentos para garantizar el cambio de paradigma. En: Pié, A., Romañach, J., Guzmán, F., Riu, C., Centeno, A., Gómez, N. & Arnau, S. (2012). Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente (Editorial), p.185-212.
- Grey, J. M., Totsika, V. y Hastings, R. P. (2018). Living with family: perceptions of health and subjective well-being of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62 (6): 474-485. <https://doi.org/10.1111/jir.12479>
- Kilroy, S., Egan, J., Walsh, M., McManus, S. y Sarma, K. M. (2015). Staff perceptions of the quality of life of individuals with an intellectual disability who transition from a residential campus to community living in Ireland: An exploratory study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40 (1): 68–77. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2014.984666>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Mansell, J. y Beadle-Brown, J. (2010). Deinstitutionalisation and community living: position statement of the Comparative Policy and Practice Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (2): 104–112. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01239.x>
- McConkey, R. y Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (8): 691-700. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01295.x>
- McConkey, R., Bunting, B., Ferry, F., Garcia-Iriarte, E. y Stevens, R. (2013). *An evaluation of personalised supports to individuals with disabilities and mental health difficulties*. University of Ulster.
- McConkey, R., Keogh, F., Bunting, B., Garcia-Iriarte, E. y Flatman, S. (2016). Relocating people with intellectual disabilities to new accommodation and support settings: Contrast between personalized arrangements and group home placements. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20 (2): 109-120.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morris, J. (1993). *Independent lives? Community Care and Disabled People*. Basingstoke. The McMillan Press LTD.

- Morris, J. (2004). “Independent living and community care: A disempowering framework”. *Disability and Society*, 19 (5): 427–442. Doi: <https://doi.org/10.1080/0968759042000235280>
- Naciones Unidas (2017). General comment on article 19: Living independently and being included in the community. 29 agosto 2017 (CRPD/C/18/1).
- Oliveras, M. y Pallisera, M. (2019). Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 71: 164–180.
- ORDRE BES/6/2002, de 10 de gener, per la qual s’estableix el Programa de suport a l’autonomia a la pròpia llar. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*: 3556. Pàgina DOGC: 1115 (2002). [http://www.dincat.cat/programa-de-suport-a-l-autonomia-a-la-pr%C3%B2pia-llar\\_22405.pdf](http://www.dincat.cat/programa-de-suport-a-l-autonomia-a-la-pr%C3%B2pia-llar_22405.pdf)
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI (36). Ed. Cinca.
- Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. Personalized support for people with intellectual disabilities: functions and training of socio-education. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 35: 125–138. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J. y Valls, M. (2020). *Being in control: choice and control of support received in supported living*. A study based on the narratives of people with disability and support staff. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 0 (0), 1-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1802812>
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Díaz-Garolera, G., Puyalto, C., Valls, M. J. (2018). The role of professionals in promoting independent living: Perspectives of self-advocates and front-line managers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31: 1103–1112. <https://doi.org/10.1111/jar.12470>
- Petner-Arrey, J. & Copeland, S. R. (2014.) ‘You have to care.’ Perceptions of promoting autonomy in support settings for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 38–48. doi: 10.1111/bld.12084
- Pié, A. (2012). Fundamentos de la educación para la autonomía: los disability studies. En: Pié, A., Romañach, J., Guzmán, F., Riu, C., Centeno, A., Gómez, N., & Arnau, S. (2012). Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente (Editorial), p. 21-46.
- Puyaltó, C. (2019). La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida [tesis doctoral]. Universidad de Girona.
- Quilliam, C., Bigby, C. y Douglas, J. (2017). Being a valuable contributor on the frontline: The self-perception of staff in group homes for people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31: 395–404. <https://doi.org/10.1111/jar.12418>



Ruf, J. (2006). El Servicio de apoyo en el propio hogar, perspectivas iniciales de una nueva modalidad de Servicio de apoyo a la persona. *Revista de Educación Social* (5), *Educación social y personas con discapacidad*.

<http://www.eduso.net/res/?b=8&c=68&n=192>

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. CA: SAGE.

Sims, D. y Cabrita Gulyurtlu, S. S. (2014). A scoping review of personalization in the UK: approaches to social work and people with learning disabilities. *Health & Social Care in the Community*, 22(1), 13–21. <https://doi.org/10.1111/hsc.12048>

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla

- 1 PSALL es la sigla correspondiente al nombre del programa en catalán: *Programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar*. Mantenemos dicha sigla a lo largo de la versión en lengua castellana del artículo.
- 2 La investigación se lleva a cabo con motivo de la realización de la tesis doctoral de una de las autoras de este artículo, la Dra. Beatriz Jiménez Fernández, en la Universidad de Girona, bajo el título “El Programa de Suport a l’Autonomia a la Pròpia Llar: possibilitats i propostes de millora per potenciar la vida independent de les persones amb discapacitat intel·lectual a Catalunya”. Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el MI-NECO a través de los proyectos EDU2014-55460-R: “Los procesos de apoyo a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual en España: diagnóstico, buenas prácticas y diseño de un plan de mejora” y EDU2017-84989-R: “Construcción y gestión de las redes sociales de apoyo de personas con discapacidad intelectual: Diagnóstico, buenas prácticas y diseño inclusivo de proyectos de mejora”.
- 3 Estas comarcas han sido: Barcelonès, Gironès, Maresme, La Selva, Ripollès, Tarragonès, Bages, Bergadà, Segrià, Osona, Pla d’Estany y La Garrotxa.

María Barba  
Alba Expósito  
M.Carmen Morán  
de Castro

## Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva

Recepción: 21/04/2021 / Aceptación: 11/10/2021

### Resumen

El artículo analiza una experiencia de pedagogía del ocio, en la que se formó a un grupo de presos para constituirse como grupo motor de la actividad sociocultural del Centro Penitenciario de Monterroso. Se busca extraer las claves metodológicas que permiten implementar en el contexto prisión la pedagogía del proyecto, la más exigente en términos educativos dentro de las ya referenciales pedagogías del ocio definidas por Trilla (1999), atendiendo a factores moduladores de la participación (Novella y Trilla, 2014). Se sustenta en la metodología cualitativa de estudio de caso, centrándose su atención en un curso de dinamizadores de tiempo libre desarrollado con nueve internos. Se toman como fuentes de información el diario de campo, el cuestionario de evaluación final, los registros de la evaluación participativa y una entrevista a la educadora social que desarrolló el curso. Los resultados ratifican la importancia de partir de la consciencia grupal sobre las vivencias del ocio en prisión; prestar gran atención al grupo y en potenciar las relaciones sociales; garantizar la capacidad de incidencia de la población reclusa, situada habitualmente en el rol de usuaria; y fomentar competencias relacionales en un espacio marcado por la subcultura carcelaria.

### Palabras clave

Educación para el ocio, tiempo libre, prisión, educación social, participación.

### Oci a la presó. Estudi de cas d'una experiència de participació projectiva

L'article analitza una experiència de pedagogia del oci, en què es va formar un grup de presos per a constituir-se com a grup motor de l'activitat sociocultural del Centre Penitenciari de Monterroso. Es busca extreure les claus metodològiques que permeten implementar en el context presó la pedagogia del projecte, la més exigent en termes educatius dins de les ja referencials pedagogies de l'oci definides per Trilla (1999), tenint en compte factors moduladors de la participació (Novella i Trilla, 2014). Se sustenta en la metodologia qualitativa d'estudi de cas, i centra la seva atenció en un curs de dinamitzadors de lleure desenvolupat amb nou interns. Es prenen com a fonts d'informació el diari de camp, el qüestionari d'avaluació final, els registres de l'avaluació participativa i una entrevista a l'educadora social que va desenvolupar el curs. Els resultats ratifiquen la importància de partir de la consciència grupal sobre les vivències de l'oci a la presó; prestar molta atenció al grup i a potenciar les relacions socials; garantir la capacitat d'incidència de la població reclusa, situada habitualment en el rol d'usuària; i fomentar competències relacionals en un espai marcat per la subcultura carcerària.

### Paraules clau

Educació per a l'oci, temps lliure, presó, educació social, participació.

### Leisure in prison. A case study of an experience of project participation

This article analyses an experiment in education in leisure, in which a group of prisoners was trained to become the driving force behind socio-cultural activity at Monterroso Penitentiary Centre. The aim was to determine the methodological keys that enable the project education to be implemented in the prison context. This is the most demanding methodology in educational terms within the classical leisure pedagogies defined by Trilla (1999), taking into account factors that modulate participation (Novella and Trilla, 2014). The research is based on the qualitative methodology of the case study, focusing on a course for leisure time facilitators conducted with nine interns. The sources of information used were the field diary, the final evaluation questionnaire, participatory evaluation records and an interview with the social educator who designed the course. The results confirm the importance of starting from group awareness about the experience of leisure time in prison, of paying great attention to the group and to fostering social relations, of guaranteeing the capacity to exercise influence among the prison population, which is usually placed in the role of user, and of fostering relational skills in a space marked by prison subculture.

### Keywords

Education in leisure, free time, prison, social education, participation.

### Cómo citar este artículo:

Barba Núñez, M., Expósito Diéguez, A. y Morán de Castro, M. C. (2021). Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 77-99.



## ▲ Introducció

El trabajo parte de una paradoja, la de referirnos a tiempo libre en prisión. Y es que todo tiempo cobra una dimensión diferenciada en este contexto, en el que la propia condena está temporalmente medida en días de restricción de la libertad. Cuando añadimos el calificativo libre la cosa se complica, pues estamos descargándolo de cualquier imposición, dotando a quien lo disfruta de la posibilidad de elegir lo que quiere hacer con él. Así difícilmente podremos hablar de tiempo libre en prisión. Pero si rebajamos los requerimientos y lo entendemos como aquel del que disponemos superadas las responsabilidades diarias, entonces la realidad es que la vida en prisión lleva asociada mucho tiempo –si no libre– desocupado.

La percepción de la calidad de vida en prisión depende de las actividades que en ella se organicen y de las relaciones interpersonales que se establezcan

Rodríguez et al. (2018) muestran cómo la percepción de la calidad de vida en prisión depende de las actividades que en ella se organicen y de las relaciones interpersonales que se establezcan. La defensa del ocio en prisión apela a la mejora de la calidad de vida y a la garantía del derecho al disfrute del tiempo libre (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 24), teniendo en cuenta que, como defiende Valderrama (2010), las prisiones deben ser centros donde se respeten escrupulosamente los derechos sociales y políticos, asumiendo el estatuto de ciudadanía. Pero, además de ello, se entiende como una estrategia valiosa a la hora de potenciar la función educativa y de reinserción social que, por mandato legislativo, debe garantizar la prisión.

### El ocio en contextos de reclusión

La experiencia del ocio permite generar espacios de relación, de desarrollo personal y social, de comprensión y conocimiento. Atendiendo a sus probados beneficios físicos, psicológicos y sociales (Tinsley, 2004), constituye una experiencia valiosa para hacer frente a los procesos de desadaptación social, desidentificación personal y desarraigo (Cabrera, 2003), y consolidación de identidades prisionizadas que genera este contexto (Marcuello y García, 2011). La adaptación del interno al régimen de vida penitenciario y la apropiación de la subcultura carcelaria son importantes obstáculos en los procesos de educación y reinserción social de las personas presas (Echeverri, 2010; Segovia, 2006).

El tiempo libre, tan abundante en prisión, no implica *per se* una contribución positiva, sino que puede ser un contenedor de experiencias nocivas, un tiempo inhibitor del desarrollo personal (Cuenca y Carreño, 2016), perdido o de sufrimiento (Matthews, 2003), de adicciones o conflictos, muy alejado de la vivencia del ocio. Vivencia que requiere libertad de elección, finalidad en sí misma –autotelismo–, generación de satisfacción y que revierte en el desarrollo personal y social (Cuenca, 2014). Estas cuatro exigencias limitan

como ocio buena parte de las iniciativas que se desarrollan bajo esta etiqueta, especialmente en espacios de reclusión.

La investigación sobre los programas de ocio y cultura en prisión es escasa, en gran parte por no estar estandarizados, al igual que muchos de los programas específicos de intervención. Cada centro tiene sus propias propuestas, impulsadas fundamentalmente por entidades colaboradoras, lo que hace difícil la extracción y análisis de datos (Del Pozo y Añaños, 2013). La mayoría de la investigación se centra en las actividades deportivas, analizando su incidencia en la rehabilitación de los internos (Victorio, 2002) o en la reducción del consumo de drogas (Martín et al., 2019). También se han publicado experiencias de expresión artística en la cárcel de Navalcarnero (Fernández, 2018); el proyecto de ocio terapéutico y educativo a través del aprendizaje servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners (Morata y Garrido, 2012); o los talleres vinculados a la biblioteca del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona (Burgos et al., 2007). Todas ellas son iniciativas que buscan el protagonismo de las personas participantes, reconociendo los límites que la institución comporta.

Se ha señalado que el disfrute del ocio implica tanto la posibilidad de elección (contar con propuestas) como la capacidad para disfrutarlo (actitud personal, motivación, educación del ocio, participación), aspecto muy delimitado por las condiciones del medio y por las experiencias de vida previas. El ocio ejerce como uno de los soportes de las relaciones sociales (De Valenzuela et al., 2018), con fuerte incidencia en los procesos de integración y cohesión (Morata et al., 2019). Pero cuando no se garantizan los recursos y posibilidades para su disfrute, puede convertirse en un elemento de desigualdad y vulnerabilidad social. Diferentes estudios muestran la menor experiencia de ocio en jóvenes en dificultad social, debido a desventajas estructurales y a la deficiencia o a la menor disponibilidad de espacios y recursos (Alguacil et al., 2014; García et al., 2018; Temes, 2014), lo que incide en que concedan menor importancia a esta esfera de vida (Rodríguez et al., 2018). Esto tiene gran repercusión dado que es en la etapa de la infancia y la juventud cuando se desarrollan las habilidades, gustos e intereses relativos al ocio (Roberts, 2012). En relación con el contexto prisión, implica tomar en consideración que gran parte de la población reclusa proviene de contextos desfavorecidos, y que por lo tanto posiblemente no contará con una experiencia previa de ocio valiosa. Educar esta dimensión (valoración, capacidad de decisión, construcción identitaria a través del ocio, gusto, etc.) se convierte en un reto clave a atender con este colectivo, pero muy difícil si la institución penitenciaria no garantiza las condiciones básicas para su ejercicio.

Aunque las investigaciones muestran una evolución significativa en la acción socioeducativa en prisión (Del Pozo, 2013), complementándose la tradicional perspectiva médico-terapéutica con los nuevos enfoques de la pedagogía social, los límites a las experiencias de ocio valioso en prisión siguen siendo evidentes. Especialmente por las trabas a una participación real al supedi-



El ocio ejerce como uno de los soportes de las relaciones sociales, con fuerte incidencia en los procesos de integración y cohesión

tarse toda actividad al régimen de control (Valderrama, 2013). Con ello se dificulta una acción socioeducativa que, como defienden Llena y Parcerisa (2008), capacite a las personas para ser actores de su propia vida dentro de un marco de convivencia social, de justicia, derechos y responsabilidades. La pérdida de autonomía es uno de los rasgos definitorios de la vida en prisión, limitando tanto la movilidad ambulatoria, como cualquier posibilidad de gestión de la propia vida; todo ello en una dinámica de tiempos y rutinas marcadas, y una distribución del espacio destinada a la seguridad, pero no a la habitabilidad (Segovia, 2001), factores que promueven la indefensión aprendida y desligarse de la asunción de responsabilidades.

### Claves de un ocio de alto valor educativo y experiencial

La cuestión de la autonomía y de los niveles de participación han sido elementos de referencia para clasificar las experiencias de ocio. Novella y Trilla (2014) ofrecen, siguiendo la escala de Hart (1992), una categorización que diferencia entre la participación simple, de incorporación a propuestas diseñadas por otros en rol de usuario; la participación consultiva, que permite la expresión de propuestas y opinión; la proyectiva, que implica un papel activo en el desarrollo de un proyecto en todas sus fases; y la metaparticipación, en las que las personas, de forma autónoma, proyectan sus espacios de participación. Los diversos niveles se definen en función de factores moduladores: la implicación (intereses, deseos, expectativas y problemas); la información y consciencia sobre el sentido y finalidades del proyecto, y la realidad sobre la que se incide; la capacidad de decisión (competencias de relación y participación, y disponibilidad de condiciones favorecedoras); y el compromiso y responsabilidad.

Hemos querido dirigir nuestra mirada a una experiencia que situara a las personas como impulsoras de sus propios proyectos

Sabiendo de los impedimentos para una autogestión y organización real por parte de la población reclusa (metaparticipación), hemos querido dirigir nuestra mirada a una experiencia que situara a las personas como impulsoras de sus propios proyectos, superando visiones meramente activistas o consultivas. Y lo hacemos atendiendo también a los criterios defendidos por Morata (2014) para generar oportunidades de inclusión y cohesión social a partir de la participación. Se entiende que ha de ser una participación relevante y significativa, que parta de asuntos que les preocupan y se traduzca en cambios reales, desde la corresponsabilidad, el compromiso con el otro y con sus realidades. Supone implicarse en la gestión y generar espacios de horizontalidad en los que negociar las propuestas, incidiendo en el cambio social.

El objetivo de este trabajo es extraer, de la experiencia de ocio desarrollada en el Centro Penitenciario de Monterroso (Lugo), por la asociación lucense Aliad Ultreia y el Grupo de investigación SEPA - Interea de la Universidad de Santiago de Compostela, las claves metodológicas que permiten implementar en el contexto prisión la pedagogía del proyecto, la más exigente

en términos educativos dentro de las ya referenciales pedagogías del ocio definidas por Trilla (1999), atendiendo a factores moduladores de la participación (Novella y Trilla, 2014). Tres rasgos la definen: la importancia del grupo y las relaciones, a partir de un sentimiento de pertenencia; la existencia de un proyecto compartido, en este caso, de mejora de su realidad social a través del ocio; y la participación en la gestación y la gestión del proyecto, una participación real, como responsables y dinamizadores de las iniciativas que impulsan. Una pedagogía de alto valor experiencial que

provoca vivencias fuertes tanto de tipo personal como relacional, ya que se cultivan activamente dimensiones de la personalidad como la voluntad de autosuperación y la coherencia, el compromiso, o la capacidad de tomar decisiones de un modo compartido, de ponerse de acuerdo, de convivir (Trilla, 1999, p. 56).

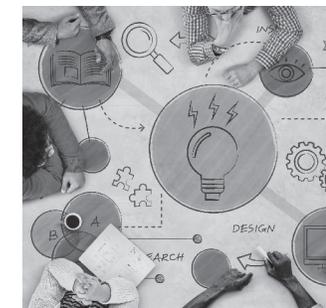
Los estudios que examinan las acciones orientadas a promover la participación y motivación de los presos y presas son escasos (Añaños y Yagüe, 2013), aun cuando son dos grandes fallas de la intervención en este contexto. Defiende Valderrama (2011) la necesidad de avanzar en una acción social y comunitaria en prisión, de educación para la ciudadanía responsable. Pero ello implicaría hacerles partícipes en la organización y gestión de sus propias vidas y de las actividades que se realizan, desde el momento presente, en su situación de reclusión.

Resulta interesante el análisis de esta experiencia en la medida en que nos aproxima a la promoción de un ocio inscrito en la estrategia de la animación sociocultural, vinculado a la participación social y al ejercicio de ciudadanía, que potencia su dimensión educativa frente a propuestas ajustadas al mero entretenimiento y que hace de los espacios de convivencia y de las relaciones interpersonales un valor educativo (Valderrama, 2011).

### Metodología

En el trabajo se analiza una experiencia educativa siguiendo la metodología cualitativa de estudio de caso único (Stake, 1995). Posibilita la exploración de contextos y prácticas para describir y explicar la realidad subjetiva de la acción desde sus condiciones contextuales, desvelar lógicas y elementos problemáticos (Barbosa et al., 2013) y obtener referentes de teorización desde la práctica.

Se toma como elemento de análisis el curso de Dinamizadores de tiempo libre, desarrollado con un grupo de nueve internos en el centro penitenciario de Monterroso (Lugo) entre abril y agosto de 2018, orientándose la formación a la constitución de un grupo motor de la actividad sociocultural del centro, en el marco del Plan de animación sociocultural que se desarrolla desde 2013 en esta prisión<sup>1</sup>.



Defiende Valderrama (2011) la necesidad de avanzar en una acción social y comunitaria en prisión, de educación para la ciudadanía responsable

Dado el carácter innovador de la propuesta se acompañó de un proceso de indagación y reflexión para aprender y generar método a través del análisis de la propia práctica. Para ello se acude a la voz de las personas implicadas (educadora social y participantes) utilizando diversas fuentes y estrategias de recogida de información:

- Como punto de partida se generó una búsqueda y revisión bibliográfica sobre educación en prisión, pedagogía del ocio y participación social que permitió extraer categorías de análisis con las que interrogar a la práctica educativa analizada. Tras el filtrado de información y la incorporación de nuevos puntos de análisis emergentes de las fuentes consultadas, se generaron las que se muestran en la tabla 1.
- Diario de campo [DC], elaborado por la educadora social como recurso de registro y reflexión profesional. En él se recoge la propuesta formativa diaria, valoraciones sobre su desarrollo y el contenido de las intervenciones de las personas presas en las dinámicas participativas.
- Materiales de la evaluación final de curso, en la que participaron siete presos. Se cuenta con un cuestionario [CE] de carácter anónimo compuesto de una escala Likert y cinco preguntas abiertas dirigidas a explorar la satisfacción, la valoración del aprendizaje y las propuestas de mejora. También con los registros de la sesión de evaluación participativa [EP] desarrollada con dinámicas grupales dirigidas a valorar el cumplimiento de las expectativas iniciales marcadas por el grupo; aspectos metodológicos; potencialidades y limitaciones; y repercusión del curso en el plano personal y social.
- Entrevista a la educadora social [EE]. Se complementó la información con una entrevista semiestructurada a la educadora social, buscando incorporar valoraciones de carácter subjetivo sobre la experiencia. Se abordaron tres bloques temáticos: datos descriptivos del curso (aspectos organizativos, contenidos, participantes, actividades derivadas del mismo y evaluación); análisis de la práctica (cohesión grupal, niveles de participación, rol de la educadora); y aspectos valorativos (expectativas, motivaciones, dificultades, impacto en los participantes, impacto en la prisión, perspectiva de continuidad, líneas de futuro).

En el consentimiento por parte de la educadora social se detalla el objetivo, el tratamiento y la finalidad de la información obtenida de la entrevista realizada. El consentimiento informado de las personas reclusas supone la aceptación del uso de la información aportada en el análisis y mejora del programa que desarrolla la entidad y elaboración de informes y memorias, respetando la confidencialidad respecto a datos personales. No es objeto de este trabajo el análisis en función de las características de la población reclusa, sino más bien de las condiciones del contexto. Es por ello que se emplea

No es objeto de este trabajo el análisis en función de las características de la población reclusa, sino más bien de las condiciones del contexto

el resultado de las actividades de evaluación del programa realizadas con los internos, evitando compartir ningún dato descriptivo de las personas participantes, ni datos de evaluación de sus resultados de aprendizaje.

La sistematización de la información se hizo a través de la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti. Se aplicaron las categorías generadas (tabla 1) que permitieron analizar los resultados en sintonía con las características de la pedagogía del proyecto o de participación proyectiva (Trilla, 1999; Trilla y Novella, 2014) y analizar sus particularidades al aplicarlas al contexto prisión.



Tabla 1. Categorías de análisis de la experiencia educativa

Categorías de análisis	Factores
Descripción del curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación, participantes, formadores/as, temporalización</li> </ul>
Consciencia e implicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocio fuera de prisión</li> <li>• Ocio en prisión</li> <li>• Intereses, deseos y expectativas</li> </ul>
Grupo y relaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir de grupo, cohesión e identidad</li> <li>• Divertimiento y goce</li> <li>• Potenciación de relaciones sociales</li> </ul>
Gestación y gestión del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> <li>• Protagonismo en la gestión del tiempo libre</li> <li>• Capacidad de decisión</li> <li>• Utilidad social</li> </ul>
Desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales, valores, emociones</li> <li>• Competencias de participación</li> </ul>
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir camino. Innovar</li> <li>• Abrir espacios</li> </ul>
Límites	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos burocráticos</li> <li>• Dificultades de autonomía y liderazgo</li> <li>• Rigidez temporal</li> </ul>
Continuidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostenibilidad de la iniciativa</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Trilla (1999) y Trilla y Novella (2014).

En relación con los criterios éticos, se ha prestado especial atención a la procura del bien común, en la línea de que el estudio sea una contribución a la mejora de la acción educativa en ocio en prisión; y en relación con el criterio de respeto, en la toma de consideración de las personas e instituciones implicadas, sin abandonar una perspectiva crítica.

## Descripción de la experiencia

En mayo de 2020 el Centro Penitenciario de Monterroso contaba con 216 personas internas, un número relativamente reducido que, a diferencia de las prisiones macro, incide en la mejora de la convivencia y permite una gestión menos centrada en el control. Como contrapartida, cuenta con una menor oferta de recursos de tratamiento, educativos, de formación para el empleo y laborales. Toda la población penitenciaria son hombres, destacando el alto porcentaje de personas extranjeras (24%) procedentes de 21 nacionalidades distintas, lo que dota al centro de un carácter marcadamente multicultural.

En 2013 se realiza una investigación-acción participativa (IAP) que implicó a los diferentes colectivos de la prisión (personas presas, directiva, personal de Tratamiento, personal de Interior, entidades externas) en un proceso de análisis dirigido a mejorar las condiciones de convivencia y trabajo socio-educativo en el centro. De ella derivó un Plan de animación sociocultural (Barba et al., 2017) que estableció como uno de sus objetivos potenciar las oportunidades de participación en prisión y la apertura a la comunidad. Se buscó atenderlo a través de una convocatoria de acción voluntaria que, si bien logró dinamizar la entrada de iniciativas de personas y colectivos del exterior (teatro, música, fotografía, yoga, reiki, etc.), no consiguió garantizar la participación de la población reclusa en el impulso de sus propios proyectos (solo una de las propuestas seleccionadas fue de internos).

Buscando impulsar este objetivo a través de la educación del ocio y la formación de los internos en su dinamización, se planificó en 2018 un curso de Monitores de tiempo libre, objeto de análisis de este trabajo (figura 1). El curso tenía una doble finalidad: formarlos para constituir un grupo motor de la actividad sociocultural del centro, y ofrecer una propuesta de capacitación para la inserción laboral, una de las necesidades y demandas identificadas en la IAP. Pero la realidad compleja y desveladora del escaso nivel formativo de la mayoría de las personas en prisión imposibilitó reunir a un grupo de diez internos con la certificación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria –requisito para acceder a la titulación prevista– y con disponibilidad para acudir por no tener un destino laboral en prisión. Otra muestra de las dificultades de la población reclusa para acceder a oportunidades formativas y laborales, que motivó la apertura de una línea de trabajo en refuerzo a la escolarización en el Plan de ASC (figura 1, 2019-2020).

Finalmente se adaptó la propuesta a un curso de Dinamizadores de tiempo libre, respetando en términos generales la estructura de contenido del curso reglado, aunque con menor carga horaria (120 horas de contenidos teórico-prácticos y 80 horas de prácticas) y con una certificación sin reconocimiento oficial.



**Cuadro 1.** Plan de animación sociocultural en el Centro Penitenciario de Monterroso

Año 2013 – Diagnóstico participativo					
Año 2014 – Diseño del Plan de animación sociocultural, que se concreta en dos programas					
	PROGRAMA DE COORDINACIÓN Y FORTALECIMIENTO INTERNO		PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN Y APERTURA A LA COMUNIDAD		
	Herramientas de información	Espacios de coordinación e intercambio	Dinamización de iniciativas externas	Dinamización de iniciativas internas	Circuitos socioculturales municipales
	↓	↓	↓	↓	↓
2015-2016	Mapa y guía de recursos	Comité mixto	Convocatorias de voluntariado: teatro, yoga, reiki, canto y música, pelota vasca, liguilla de fútbol, fotografía, ciclo de conciertos.		
2017-2018	Web del Plan de ASC	Seminario de educaciones en prisión	Convocatoria voluntariado: música, expresión y gestión de la voz, cine, percusión, títeres, ciclo de conciertos.	<b>Curso de dinamizadores de tiempo libre + actividades deportivas, ajedrez y radio-podcast.</b>	Reuniones con Ayuntamiento y entidades sociales. Incorporación de la actividad de yoga.
2019-2020	Actualización del mapa de recursos y web. Dúpticos de formación reglada.	Red gallega de educaciones en prisión	<b>REFUERZO A ESCOLARIDAD</b> Aula abierta y asesoramiento educativo	Convocatoria voluntariado: actividades deportivas de verano, murales, teatro y títeres.	Continuidad de actividades deportivas y radio. Continuidad de yoga.

Fuente: Elaboración propia. Puede seguirse la descripción del Plan en [www.ascprision.es](http://www.ascprision.es)

El curso fue impartido por una educadora social con experiencia de trabajo en prisión y animación sociocultural, formadora de monitores de tiempo libre en la Escuela Lucense de Tiempo Libre, contando puntualmente con la colaboración de otros agentes contratados o voluntarios (psicóloga, profesora de teatro, técnica en cooperativismo social).

La tabla 2 sintetiza las unidades de formación y los contenidos abordados, siendo algunos de los temas (habilidades sociales, valores, etc.) y estrategias (juego, dinámicas, etc.) elementos transversales a toda la formación.

**Tabla 2.** Unidades de formación y contenidos del curso

Unidades	Contenidos
1. Ocio y tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partiendo de lo personal: el tiempo libre dentro y fuera de prisión.</li> <li>• Concepto de ocio y tiempo libre. Evolución histórica.</li> <li>• Ocio como experiencia de desarrollo personal y comunitario.</li> <li>• Educación del ocio.</li> </ul>
2. Dinamización de grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de grupos (características, roles, funcionamiento).</li> <li>• Técnicas de dinamización de grupos.</li> <li>• Motivación y liderazgo.</li> <li>• Habilidades sociales y resolución de conflictos.</li> <li>• Gestión de emociones.</li> <li>• Valores.</li> </ul>
3. Estrategias y metodologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La animación.</li> <li>• El juego.</li> <li>• Introducción a técnicas de expresión y comunicación artística.</li> </ul>
4. Planificación y programación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases y principios educativos.</li> <li>• Tipología de programas y actividades en el tiempo libre.</li> <li>• Programación de propuestas adaptadas a la prisión de Monterroso.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Se contó con la colaboración de entidades externas especializadas, aspecto que enriqueció el aprendizaje y favoreció la apertura de la prisión al marco comunitario

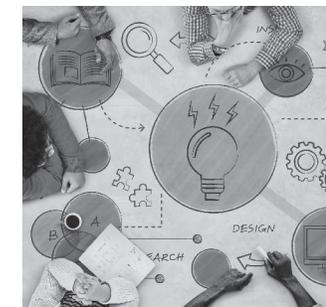
En la unidad 4 los participantes idearon y programaron las actividades a desarrollar en las prácticas del curso. Es importante destacar que se contó con la colaboración de entidades externas especializadas, aspecto que enriqueció el aprendizaje y favoreció la apertura de la prisión al marco comunitario en que se inserta, una de las líneas prioritarias de trabajo del Plan de animación sociocultural del centro.

- Programación deportiva de verano (atletismo, yincana y voleibol). Participaron 19 personas presas. Colaboración de la Federación Gallega de Atletismo.
- Curso de ajedrez. Participaron 9 personas. Colaboración de la Asociación

Cultural Xaquedrum.

- Radio-podcast Librement. Participaron 12 personas. Colaboración de la Asociación de usuarios de software libre Melisa.

Iniciaron la formación 9 internos en segundo grado. Fueron seleccionados por el equipo técnico del centro penitenciario entre los inscritos voluntariamente, atendiendo a la exigencia de una alfabetización básica y buen comportamiento. De ellos, 6 concluyeron la formación completa (200 horas) y 1 concluyó el primer bloque de formación (120 horas). La caída en la participación fue causada por traslados de centro o por modificaciones en la situación penitenciaria de los participantes.



## Claves metodológicas

El Plan de animación sociocultural del centro penitenciario en el que se integra el caso que se estudia entiende la animación como metodología de acción socioeducativa, estimuladora y promotora de la transformación positiva de los contextos, a partir de la implicación, participación, protagonismo y capacidad decisoria de las personas de la comunidad (Barba et al., 2017). Trabajar el tiempo libre enmarcado en esta perspectiva supone ir más allá de la distracción y entretenimiento, implica interpretar la participación como motor de cambio y experiencia educativa.

Se identifican dos proyectos educativos paralelos en esta iniciativa: el definido por el grupo, para dinamizar el tiempo y actividades de ocio en el centro; y el que guía a la educadora social en su proyecto formativo y de participación social con el grupo. Y con ambos, el horizonte de que la mejora alcance también al conjunto de su vida cotidiana. Sobre este segundo nivel de acción se extrae una serie de claves metodológicas para desarrollar la participación proyectiva (Trilla, 1999; Trilla y Novella, 2014) en centros penitenciarios.

Trabajar el tiempo libre enmarcado en esta perspectiva supone ir más allá de la distracción y entretenimiento, implica interpretar la participación como motor de cambio y experiencia educativa

## Consciencia e implicación

Este planteamiento exigió, como punto de inicio, clarificar individualmente y con el grupo el concepto de ocio y los contextos en que se desarrolla. Partieron de la identificación de sus actividades de tiempo libre, dentro y fuera de prisión. Su valoración permitió perfilar dicho concepto y las prácticas asociadas (por ejemplo, se descarta el *cuidado de familiares* fuera de prisión, o la *escuela y cursos de tratamiento* dentro, sopesando los motivos) analizándolas como experiencia de ocio en función de criterios definidos (tabla 3).

**Tabla 3.** Análisis de la experiencia de ocio. Consciencia sobre ocio

Ocio fuera de la prisión	Ocio en prisión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viajar, ir a la playa, a la naturaleza</li> <li>• Hacer artesanías</li> <li>• Graffitear</li> <li>• Jugar al baloncesto, fútbol</li> <li>• Ir de bares, consumir drogas</li> <li>• Ir a festivales</li> <li>• Juegos de mesa en los bares</li> <li>• Estar con la familia y amigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correr y caminar</li> <li>• Musculación</li> <li>• Jugar a fútbol</li> <li>• Ajedrez, parchís, póker y dominó</li> <li>• Leer, club de lectura</li> <li>• Ver la televisión, escuchar la radio</li> <li>• Jugar a videojuegos</li> <li>• Taller de manualidades en hilo</li> <li>• Patio</li> </ul>
Criterios de análisis	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “3D” de Dumazedier (1990): desconexión, diversión, desarrollo personal</li> <li>• Contribución al bienestar, seguridad, motivación, aprendizaje, relaciones positivas</li> <li>• Ocio activo – ocio pasivo</li> <li>• Dimensión comunitaria</li> <li>• Ocio integrador: garantizar la información, disfrute y diversidad de opciones</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se recoge en el diario de campo [DC], valoran como dañinas alguna de sus actividades de tiempo libre fuera de prisión en consonancia con lo expresado por Cuenca y Carreño (2016). Destacan como positivo la relación con las personas, con la familia y con los amigos.

Dentro de prisión, coincidieron en señalar la búsqueda de desconexión y diversión, aunque la oferta repetitiva (“son siempre las mismas”) dificulta el objetivo. El grupo detecta que las actividades son escasas y poco novedosas; subrayan la importancia de conocer los intereses y gustos para planificar la oferta; al no ser así falta motivación, modelo que se ajusta a la versión de una participación simple con nulos niveles de implicación, debido a la enorme distancia entre el sujeto y el contenido del proceso al que se le invita a participar (Trilla y Novella, 2014). Indican también dificultades en la difusión de información, que no llega bien a todos. Excepto el fútbol, la actividad que reúne a más internos, son realizadas individualmente o en pequeño grupo, nunca desde una dimensión comunitaria, pues “sueles buscar hacer las actividades con tu poca gente de confianza para no buscarte problemas” [DC]. Por las relaciones que se dan en el centro, las personas necesitan que en las actividades grupales haya gente de confianza; y varias de ellas son actividades informales, que no están programadas ni organizadas en el tiempo.

Como conclusión, como grupo dinamizador se plantean los siguientes objetivos: organizar actividades nuevas, grupales, que conecten con sus intereses; y difundir la información, colocándola en los lugares adecuados y motivando a participar.

En esta fase, se trabajó la toma de consciencia a través de la exploración dialógica de las condiciones del contexto y, a su vez, se generó el sentimiento de responder a un interés común que se vincula con sus deseos y expectativas, también con sus miedos, generando implicación en el proceso que estaban iniciando (Trilla y Novella, 2014). Supuso, en palabras de la educadora social:

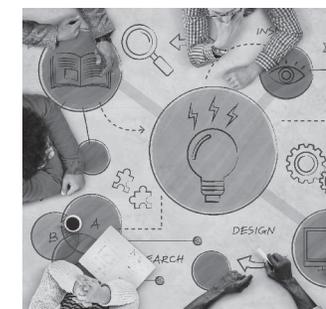
Reflexionar sobre el ocio dentro de prisión, que es un ocio en muchos casos tóxico, ya no solo por prácticas nocivas, sino por la propia inercia y por la nada que te lleva a hacer nada, y eso es destructivo. Hacer ese análisis con ellos lleva a conclusiones interesantes y a detectar necesidades. Son ellos los protagonistas, los que identifican y analizan su propia realidad, pues estás ahí acompañando, pero no eres tú la protagonista, son ellos [educadora social, EE].

### Cuidar el grupo y potenciar las relaciones sociales

La importancia del grupo y las relaciones se convierte en tema central en las experiencias de pedagogía del proyecto (Trilla, 1999). La cohesión grupal comienza a trabajarse desde el momento en que los participantes se implican en conocer y comprender críticamente su realidad de ocio e identificar elementos comunes –preocupaciones, motivaciones, objetivos. Pero las limitaciones asociadas a este contexto son claras por lo que, como indica la educadora:

Se trabajó mucho la confianza, muchísimo, el término confianza en prisión, cuando lo que hay es todo lo contrario. Los primeros días los dedicamos mucho a jugar, a hacer grupo y a reírnos, a bajar mucho la guardia, también. A hacer un espacio y clima de buen rollo [educadora social, EE].

Durante todo el proceso, la observación de la dinámica grupal se acompañó de mediación en la toma de acuerdos “para aprender a resolver conflictos y mediarlos” [educadora social, EE]. Avanzado el curso, se dedicaron sesiones específicas a abordar el tema de grupos, su estructura, roles y funcionamiento. Los participantes autoexploraron su identificación al respecto; no fue hasta la fase de programación (unidad 4) que comenzaron a percibirse como equipo [DC]. En la evaluación señalan como uno de los principales impactos de esta experiencia que “el grupo está muy fortalecido, ahora podemos funcionar bien como equipo” [participantes, EP].



Se trabajó la toma de consciencia a través de la exploración dialógica de las condiciones del contexto

En la evaluación señalan como uno de los principales impactos de esta experiencia que “el grupo está muy fortalecido, ahora podemos funcionar bien como equipo”

Para reforzar su identidad como grupo motor de la oferta de ocio en el centro, diseñaron el logo y el nombre del colectivo (imagen 1), que pervive en la actualidad como denominación de la Radio Comunitaria del centro penitenciario, cuyo significado fue comentado por la educadora social:

El logo es un reloj que representa el tiempo, con una nota musical, representaban llenar el tiempo con las cosas que les interesaban [...] frente al tiempo de reclusión, el tiempo que no pasa. Y pensamos en cómo nos llamábamos y quedó LibreMente, jugando un poco con las palabras [educadora social, EE].

Imagen 1. Logo del grupo de dinamizadores



Fuente: Elaborado por las personas presas participantes.

La importancia concedida por los participantes a la dimensión relacional se percibe en su valoración sobre la utilidad del curso, mencionando reiteradamente aspectos grupales: “mejorar la relación con las personas”, “hacer grupo y entenderse bien”, “relacionarse y compartir, aprender de los demás”, “animar, crear vida en la prisión”, “reírse”, “las actividades ayudaron a hacer más relaciones, a conocer gente nueva y crear amistades” [participantes, EP], corroborando su función de soporte de las relaciones sociales (De Valenzuela et al., 2018). Puesta en valor que es una muestra elocuente no solo de las dificultades para relacionarse por la cultura carcelaria, sino de la limitación de oportunidades para hacerlo.

Después de esta experiencia del curso aprendí que dentro de prisión hace falta promover o posibilitar escenarios, lugares o actividades donde poner en relación con las personas, porque si no, no se practican las habilidades [educadora social, EE].

En este sentido destaca la importancia de las actividades deportivas de verano que impulsaron como espacios alternativos de relación:

Es promover otros espacios para que la gente se relacione y aprenda a relacionarse poco a poco de una forma más normalizada que no sea la prisión. Ellos mismos lo decían en el curso: “estoy harto, en el patio siempre lo mismo, las mismas conversaciones, los mismos temas, necesito cambiar”. Entonces yo creo que abrir otros espacios es muy importante para trabajar estas cosas [educadora, EE].

Esta programación posibilitó una vivencia diferente y positiva: “La gente tuvo un verano distinto, diferente; No estuvieron tirados en el patio y hacer cosas te da la vida; Se dio un clima muy bueno, de alegría; Sí, cambia la vida, te quita cárcel” [participantes, EP]. Nuevas propuestas que generaron un marco relacional diferente y, consecuentemente, otra percepción de la vida cotidiana en prisión (Rodríguez et al., 2018) y que conectan con el disfrute y el placer que debe garantizar el ocio (WRLA, 1993).

Ampliando el ámbito de relaciones, se promovió también el trabajo en red, la colaboración con agentes sociales del territorio, condición imprescindible para avanzar en un ocio de carácter comunitario y reducir las condiciones de aislamiento de la prisión.

### Gestación y gestión del proyecto. Capacidad de decisión

Los participantes se anotaron al curso teniendo como expectativas el aprender habilidades nuevas, organizar su tiempo libre fuera y dentro de prisión, hacer actividades como teatro o, en su mayoría, por hacer algo por las tardes, cambiar de rutina, matar el tiempo mientras se aprende algo [DC]. Desconocían lo que realmente implicaba: formarse para ser dinamizadores del tiempo libre en prisión. Esto les generó muchas dudas, “cuando les decíamos que este curso se hacía también con la intención de hacer una programación y llevar a cabo las prácticas, ellos estaban muy escépticos, porque saben que esas cosas no pueden hacerse dentro de prisión” [educadora social, EE]. Dudas compartidas por la propia educadora que registraba en su diario de campo: “¿La prisión les va a dejar proponer? ¿Van a poder llevar a cabo sus ideas? Están preocupados” [DC].

Se trabajó con el grupo la capacidad de decisión en su doble vertiente (Trilla y Novella, 2016), de desarrollar competencias de toma de decisión y negociación; y en la conquista de posibilidades de incidencia en un contexto rígido como la prisión. Anota la educadora social: “yo siempre les decía esa frase de Galeano que venía diciendo que el horizonte, lo que viene siendo la utopía, nos sirve para caminar” [educadora social, EE].



Esta programación posibilitó una vivencia diferente y positiva

## Se estimuló y se alentó la generación de ideas, su análisis y ajuste a las posibilidades reales

En la etapa de planificación se estimuló y se alentó la generación de ideas, su análisis y ajuste a las posibilidades reales. Fue relevante igualmente la capacitación para explicar sus proyectos en una reunión con la subdirectora de Tratamiento del centro, que en todo momento cuidó este proyecto, generando espacios de horizontalidad en los que negociar las propuestas (Morata, 2014). Esta reunión tuvo un gran impacto tanto como experiencia personal, como a la hora de llegar a una proposición consensuada. Los participantes expresaron: “Gané confianza: hicimos una propuesta, la llevamos a cabo, conseguimos lo que queríamos” [participantes, EP]. La educadora indica que

a grandes rasgos lo que les motivó fue saber que su aportación podría repercutir positivamente en el contexto en el que estaban y que podían cambiar, yo creo que eso fue lo más motivador de todo. Y que sus voces estaban siendo escuchadas. Sus ideas y opiniones se estaban teniendo en cuenta y estaba la subdirectora y la dirección pendientes de lo que iban a hacer. Yo creo que eso fue muy motivador [educadora social, EE].

Esto permite hacer frente a la indefensión aprendida que alimenta la cárcel y desarrollar competencias de ciudadanía. Algunas personas no han tenido la oportunidad de vivenciar en sus trayectorias de vida previa esa capacidad para incidir en la transformación de sus realidades. Un participante indicaba: “es la primera vez que me apunto a algo y lo consigo, lo supero, incluso llamé a mi familia para contárselo” [participantes, EP]. La posibilidad de que la acción compartida y corresponsable se traduzca en cambios reales, que señala Morata (2014).

Uno de los principales cambios logrados fue abrir nuevos espacios para la práctica del ocio, o dar mayor aprovechamiento a espacios que estaban infrutilizados:

Estaban muy satisfechos por esto, decían que gracias a esta programación y estas prácticas abrimos un espacio nuevo, se empezó a utilizar el campo de fútbol, incluso se hizo la obra para hacer la red de vóley, se consiguieron cosas y están orgullosos de eso [...]. También el salón de actos para hacer el podcast” [educadora social, EE].

El grupo de presos también lo destaca como logro, pero reivindicando “que esos espacios se puedan utilizar siempre, que estén disponibles” [participantes, EP]. Aspiran, en último término, a una pedagogía del medio (Trilla, 1999), a avanzar en las posibilidades del medio para un ocio más libre.

## Desarrollo de competencias de participación, relacionales y de liderazgo

El desarrollo de competencias relacionales ha sido otro de los elementos fundamentales de esta formación. La educadora social otorgó gran relevancia a “trabajar el desarrollo personal, trabajar la persona, por medio de las habilidades que requiere un monitor –comunicación, empatía, escucha–, la idea era aprovechar la formación para fomentar estas habilidades en la persona” [educadora social, EE]. De hecho, los participantes destacan como principales aprendizajes del curso: “habilidades sociales, escuchar más activamente, más paciencia y más autocontrol”, “más respeto por los demás, luchar cada día por ser mejor persona”; “a controlarme un poco y tener más paciencia para las cosas”, “sobre todo la escucha activa” [participantes, EP], revelando las potencialidades del ocio en el desarrollo personal (Cuenca y Carreño, 2016) y, por lo tanto, en la educación en prisiones.

Pero en esta dimensión relacional encontramos también una de las limitaciones principales de esta experiencia. Se subestimó la influencia de las normas no escritas, también rígidas e inflexibles, el llamado “código del recluso”, caracterizado por definir informalmente roles, formas de relación y valores, un código de conducta que marca la pauta comportamental entre los reclusos (Crespo y Bolaños, 2009), y que pone a cada uno “en su lugar”. Esto derivó en grandes dificultades en la fase práctica para asumir las funciones de liderazgo y dinamizar grupos, corroborando como la subcultura carcelaria limita los procesos educativos (Echeverri, 2010; Segovia, 2006), tal y como expresa la educadora:

Mucho miedo a destacar sobre el resto, a que entiendan que van de sobrados, y eso se vio en las prácticas, mucha gente diciendo “chao” en las prácticas, precisamente para no tomar un papel protagonista [...]. Ahí se ven muchas envidias, y destacar sobre el resto es síntoma de despertar ciertas envidias y ellos no quieren problemas [educadora social, EE].

También los participantes [EP] destacan esa dificultad para comunicar con grupos grandes y la necesidad de tomar distancia cuando ven que puede haber tensión o una mínima conflictividad. Esto llevó a que la educadora replanteara su rol durante las prácticas:

Yo pretendía acompañar pero que sean ellos quienes dinamicen y dirijan y no fue así. En muchos casos a lo mejor uno explica algo, pero después da un paso atrás porque no quiere el papel de liderazgo ni de protagonista. Entonces a mí la parte práctica me costó horrores, mucho, porque no sabía qué papel tomar [educadora social, EE].

Posiblemente este escollo tenga difícil superación mientras no se transforme el medio, las condiciones de reclusión y las estructuras de poder que se generan.



Los participantes destacan como principales aprendizajes del curso: “habilidades sociales, escuchar más activamente, más paciencia y más autocontrol”

## Continuidad. Mirada a largo plazo

Uno de los principales retos de la acción en tiempo libre, y objetivo de la propuesta en Monterroso, es el de pasar de lo inmediato al trabajo a medio y largo plazo, superando la oferta de actividades puntuales en favor de la creación y consolidación de iniciativas, grupos y redes ciudadanas (Caballo, 2009).

El alcance de este objetivo fue parcial. El grupo motor no se mantuvo como tal más allá del periodo de prácticas y de la continuidad durante cinco meses más de la radio-podcast

El alcance de este objetivo fue parcial. El grupo motor no se mantuvo como tal más allá del periodo de prácticas y de la continuidad durante cinco meses más de la radio-podcast. Las causas principales fueron la movilidad de la población reclusa y la inestabilidad en el acompañamiento de la iniciativa, dinamizada por entidades externas dependientes de subvenciones y sus plazos.

Sin embargo, sí se dio estabilidad a sus propuestas. Las actividades deportivas de verano se mantuvieron contando con la colaboración de voluntariado, volviendo a hacer uso del campo de fútbol hierba en las tardes de verano. La radio se consolidó como recurso socio-comunitario estable de expresión, comunicación e información en el centro. Se reforzó la iniciativa con un curso de radio en el que colaboraron diversas entidades y profesionales externos, y se acondicionó un espacio propio con los recursos necesarios para la emisión en directo. Y todo ello deriva del Curso de dinamizadores, en el que “conquistamos un espacio muy importante, que es ese para hacer la radio, la actual radio tiene su germen en el curso de monitores, entonces sí que conseguimos cosas y avanzamos” [educadora social, EE]. La radio mantiene esa dimensión participativa, en la que son las personas quienes definen su proyecto, generan y graban los contenidos. También se ha mantenido el nombre y el logo: “LibreMente nació del grupo de internos que hicieron el curso. Ahora no queda nadie, pero nos quedamos con el espíritu. Nos quedamos con lo que simboliza” [educadora social, EE].

## Conclusiones

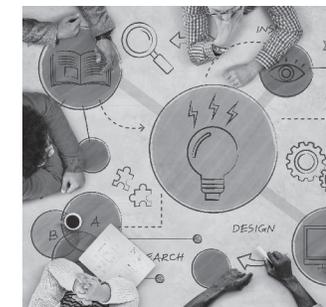
El enfoque de ocio predominante en prisión escasamente supera el marco de la pedagogía de la actividad, y en su versión más limitada. En líneas generales se presenta una oferta repetitiva y muy reducida, que no permite en la práctica una elección real, además de estar escasamente conectada con los intereses de las personas presas, como han identificado los presos en la reflexión inicial. Todos ellos, aspectos que restringen las potencialidades del ocio como elemento de desarrollo personal y comunitario. Sin embargo, caben otros horizontes. El análisis de la experiencia nos muestra que es posible llevar a los centros penitenciarios propuestas de ocio de alta densidad en términos educativos como las que se sustentan en la pedagogía del proyecto (Trilla, 1999).

La experiencia analizada ha respetado los elementos centrales de la participación proyectiva (Novella y Trilla, 2014) situando a las personas como impulsoras de sus propias iniciativas. El cuidado de la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia han sido elementos centrales, contribuyendo al desarrollo de la personalidad y de habilidades de relación y convivencia, avanzando progresivamente de grupo a equipo con capacidad de acción resolutoria.

La reflexión y consciencia sobre el ocio en prisión y sobre las propias expectativas e intereses desde un marco dialógico mimado por la educadora social generó implicación en la definición de un proyecto de grupo que los ha transformado en sus gestantes y gestores. Podemos hablar de una participación de máximo nivel, en la que el trabajo educativo se orientó a favorecer capacidades para la toma de decisiones y, particularmente relevante, para la negociación ante la dirección del centro de sus posibilidades efectivas. Una participación relevante y significativa (Morata, 2014) partiendo de preocupaciones reales y traduciéndose en propuestas con impacto en sus realidades de vida, tanto por esas tardes de verano de diversión y oportunidades de interacción, como por haber sido el germen de proyectos y conquista de espacios que se mantienen actualmente.

Cabe destacar el posicionamiento sociocrítico y la competencia profesional de la educadora social, desarrollando un proceso educativo dialógico, reflexivo y sistemático, buena muestra de las posibilidades educativas de este enfoque en los centros penitenciarios. Igualmente, la disposición favorable del equipo directivo del centro, respaldando iniciativas con estas características.

Los límites observados atienden a cuestiones de naturaleza interna a lo que es un centro penitenciario, y de naturaleza externa relativas a las entidades que posibilitan iniciativas como la que se estudia. En orden interno destacan las carencias infraestructurales, reiteradamente señaladas por quienes desarrollan trabajo socioeducativo en prisión. En cualquier caso, la conquista de espacios para el ejercicio de prácticas de ocio se convirtió en una de las potencialidades de esta iniciativa, que permitió dar uso a recursos infrautilizados, como el campo de fútbol hierba exterior y el salón de actos. Carencias transformadas en potencialidades y motivadoras de acción. La rigidez horaria derivada de la supremacía del régimen limitó la reflexión-acción, fundamentalmente, durante el periodo de prácticas, a lo que se sumaron trabas burocráticas y la dificultad para cambiar ciertas dinámicas de funcionamiento. La propia cultura carcelaria que inhibe y/o limita otras formas de relacionarse más normalizadas y esperanzadoras; una situación que refuerza la necesidad de crear espacios en los que desarrollar una identidad vinculada a valores positivos, oportunidades de formación y desarrollo, en los que generar experiencias gratificantes y establecer vínculos con el exterior. En orden externo, la frágil situación de las entidades del tercer sector que desarrollan y coordinan las propuestas: sometidas a incertidumbres



El cuidado de la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia han sido elementos centrales

La rigidez horaria derivada de la supremacía del régimen limitó la reflexión-acción durante el periodo de prácticas, a lo que se sumaron trabas burocráticas

en cuanto a posibilidades de entrada, a la fluctuación de participantes, los horarios establecidos y los espacios previstos; sus dificultades económicas dependientes de subvenciones; el respeto por las acciones socioeducativas desarrolladas, más interpretadas en clave de ocupación temporal rentable, que de iniciativas profesionales coadyuvantes a los propósitos educativos y de inserción que los centros penitenciarios deberían liderar.

Son condiciones del contexto prisión que exigen reorientar los objetivos de autogestión y autonomía de los procesos educativos en general, y particularmente de la animación sociocultural como estrategia. Límites que hacen imprescindible el acompañamiento socioeducativo para garantizar las posibilidades de participación real y la continuidad de los procesos y, sobre todo, de los recursos creados, más allá de las personas que temporalmente los dinamicen.

María Barba Núñez  
Grupo de investigación ECIGAL  
Universidade da Coruña  
maria.barba@udc.es

Alba Expósito Diéguez  
Universidade da Coruña  
alba.edieguez@udc.es

M. Carmen Morán de Castro  
Grupo de investigación SEPA - Interea  
Universidade de Santiago de Compostela  
carmen.moran@usc.es

## Bibliografía

Alguacil, J., Camacho, J. y Hernández, A. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27, 73-94. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10863>

Añaños, F. y Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 7-12. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.01)

Barba, M., Morán, M. C. y Cruz, L. (2017). *Animación Sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Editorial Popular.

Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83-105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)

Burgos, L., García, A. y Tomás, C. (2007). El blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social. *Biblioteca de prisiones. Educación y Biblioteca*, 158, 102-109.

Caballo, B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. En: Otelo, C. (Ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (p. 26-31). Editorial AXAC.

Cabrera, P. J. (2003). Cárcel y Exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 83-120.

Crespo, F. y Bolaños, M. (2009). Código del preso: acerca de los efectos de la subcultura del prisionero. *Revista de las disciplinas del Control Social*, 37(2), 53-72.

Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 21-41.

Cuenca, M. y Carreño, J. M. (2016). Ocio y jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 1(23), 5-6. <https://doaj.org/article/2af2d6d75a5f4e7b8c3c1866763a6daf>

Del Pozo, F. J. y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191)

Del Pozo, J. J. (2013). Las políticas públicas para las prisiones: una aproximación a la acción social desde el modelo socioeducativo. *Revista de Humanidades*, 20, 63-82. <https://doi.org/10.5944/rdh.20.2013.12901>

De Valenzuela, A., Gradaílle, R. y Caride J. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 33-47. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2018.31.03](https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.03)

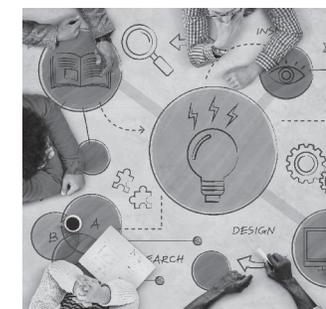
Echeverri, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>

Fernández, J. (2018). Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero. *Revista de Educación Social*, 27, 311-331. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mediprison\\_res\\_27.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mediprison_res_27.pdf)

García, F., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renunciadas y oportunidades en la práctica del ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 21-32. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02)

Hart, R. (1992). *De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF

Llena, A. y Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Graó.



Marcuello CH. y García, J. (2011). Cárcel como espacio de de-socialización ciudadana ¿fracaso del sistema penitenciario español? *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 11(1): 49-60. <https://doi.org/10.5218/PRTS.2011.0005>

Martín, N., Martínez, N., Martos, D. y Usabiaga, O. (2019). Entrando y Saliedo: Una Historia de Droga y Deporte Con Mujeres Presas. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 21, 148-69. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.148-169>

Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Edicions Bellaterra.

Morata, T. y Garrido, J. (2012). El ocio terapéutico y educativo en los centros penitenciarios: Aprendizaje y Servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 128-131. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/255380/369119>

Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 57, 13-32. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526>

Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 43-63. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/361302/456341>

Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En: Novella et al. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (p.13-28). Graó.

Ortega, P. (2007). Educación y conflicto. En: J. M. Touriñán (Ed.). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*, (p. 105-120). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ICE USC.

Rodríguez, A. López, F. y González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07)

Roberts, K. (2012). The leisure of young people in contemporary society. *Arbor. Ciencia. Pensamiento y cultura*, 188(754), 327-337. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2006>

Rodríguez, J., Larrauri, E. y Güerri C. (2018). Percepción de la calidad de vida en prisión. La importancia de una buena organización y un trato digno. *Revista Internacional de Sociología*, 76(2), e098. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.2.16.159>

Rodríguez, A. López, F. y González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07)

Segovia, J. (2001). Encerramiento penitenciario, consecuencias y alternativas. En los ciudadanos drogodependientes en prisión. *Aunando esfuerzos*, 67, 5-3.

Segovia, J. L. (2006). Políticas e intervención en la realidad penitenciaria. En Fernando Vidal (Ed.). *La exclusión social y el Estado de Bienestar en España. V Informe FUEM de Políticas Sociales* (p. 599-614). Icaria.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Temes, R. R. (2014). Valoración de la vulnerabilidad integral en las áreas residenciales de Madrid. *EURE*, 40(119), 119-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100006>.

Tinsley, H. (2004). Los beneficios del ocio. *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, (28), 55-58.

Trilla, J. (1999). Tres pedagogías del ocio y una más. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 11, 54-71.

Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4620>

Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, 69-90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-221>

Victorio, S. (2002). Educación Física y Servicios Penitenciarios: Críticas Epistémicas a Propuestas Vigentes de Intervención. *Educación Física y Ciencia*, 6, 78-86. <https://doaj.org/article/1942ca0315b84964a91a2e1fb060a01b>

WLRA (1993). *International Charter for Leisure Education*. <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2017/01/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>

1 Proyecto desarrollado en partenariatio entre la asociación lucense Aliad Ulteira y el Grupo de investigación SEPA - Interea de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado de forma continua desde 2013 a través de la convocatoria de Interculturalidad y Acción Social de la Obra Social "la Caixa" (AS13-00418; AS15-00331; AS17-00496; AS19-00137). Premiado en los Premios "la Caixa" a la Innovación Social 2017.

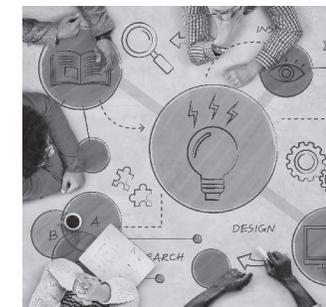




Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercambio

# El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica

Recepción: 08/05/2021 / Aceptación: 20/08/2021

## Resumen

Como muestra la investigación, el término desarrollo comunitario ha sido ampliamente analizado ahondando sobre todo en los conceptos que lo constituyen (desarrollo y comunidad). Avanzando ahora en ese análisis, este estudio pretende sistematizar las bases epistemológicas del desarrollo comunitario. El objetivo es aportar fundamentos para contribuir al desarrollo de la teoría y de la práctica de esta disciplina y, ahondando en los aspectos teóricos clave, valorar su pertinencia como materia fundamental en el grado de Educación Social. Para ello, tras un estudio sistemático de investigaciones hasta su actualidad, se realiza un breve recorrido histórico desde los orígenes del desarrollo comunitario hasta su actualidad, indagando en el cómo y el porqué surge, recogiendo propuestas conceptuales y analizando aquellas ciencias que lo nutren y lo configuran. El análisis teórico del estudio pone de relieve tanto la praxis social que desempeña el desarrollo comunitario como su carácter educativo en un contexto social, concluyendo que el desarrollo comunitario es una disciplina con un campo de acción, una labor y unos procesos de intervención bien definidos, con marcos conceptuales y metodológicos propios que justifican su pertinencia e inclusión en el grado de Educación Social.

## Palabras clave

Epistemología, desarrollo comunitario, educación social, educadores sociales.

## El desenvolupament comunitari en el marc de l'educació social: una aproximació epistemològica

*Tal com mostra la investigació, el terme desenvolupament comunitari ha estat àmpliament analitzat aprofundint sobretot en els conceptes que el constitueixen (desenvolupament i comunitat). Avançant ara en aquesta anàlisi, aquest estudi pretén sistematitzar les bases epistemològiques del desenvolupament comunitari. L'objectiu és aportar fonaments per contribuir al desenvolupament de la teoria i de la pràctica d'aquesta disciplina i, aprofundint en els aspectes teòrics clau, valorar-ne la pertinència com a matèria fonamental en el grau d'Educació Social. Per fer-ho, després d'un estudi sistemàtic d'investigacions en l'àmbit, es realitza un breu recorregut històric des dels orígens del desenvolupament comunitari fins a l'actualitat, indagant en el com i el perquè sorgeix, recollint propostes conceptuals i analitzant les ciències que el nodreixen i el configuren. L'anàlisi teòrica de l'estudi posa en relleu tant la praxi social que exerceix el desenvolupament comunitari com el seu caràcter educatiu en un context social, conclouent que el desenvolupament comunitari és una disciplina amb un camp d'acció, una tasca i uns processos d'intervenció ben definits, amb marcs conceptuals i metodològics propis que en justifiquen la pertinència i la inclusió en el grau d'Educació Social.*

## Paraules clau

Epistemologia, desenvolupament comunitari, educació social, educadors socials.

## Community development in the framework of social education: an epistemological approach

*As the research shows, the term "community development" has been extensively analysed, particularly in terms of the concepts that constitute it (development and community). Advancing in this analysis, this study aims to systematise the epistemological bases of community development. The aim is to suggest cornerstones that can contribute to the development of the theory and practice of this discipline and, by exploring key theoretical aspects, to assess its relevance as a basic subject in Social Education degree studies. To this end, after a systematic study of research in the field, a brief historical review is made from the origins of community development to the present day, discussing how and why it emerged, collecting conceptual proposals and analysing the sciences that nourish and shape this concept. The theoretical analysis of the study highlights both the social praxis of community development and its educational nature in a social context, concluding that this is a discipline with a well-defined field of action, work and intervention processes, with its own conceptual and methodological frameworks that justify its relevance and inclusion in the Social Education degree.*

## Keywords

Epistemology, community development, social education, social educators.

## Cómo citar este artículo:

Gaintza Jauregi, Z. (2021). El desarrollo comunitario en el marco de la educación social: una aproximación epistemológica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 103-122.

## ▲ Introducción

Los estudios de educación social son relativamente recientes. En España, por ejemplo, como diplomatura se aprueban en 1991 (Real Decreto 1420/91, de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991) y en grado se transforman con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, aunque no fue hasta el curso 2009/2010 cuando se empieza a impartir en la mayoría de las universidades del Estado (Sement, 2011).

La labor del educador social se desarrolla en contextos socio-comunitarios, por lo general del ámbito no reglado

En concreto, los estudios de grado en Educación Social responden a un ámbito profesional definido. Según Bas et al. (2014), la labor del educador social se desarrolla en contextos socio-comunitarios, por lo general del ámbito no reglado, en el que se pretende el grado máximo posible de la socialización de los sujetos de intervención. En la misma línea, Soler (2010) afirma que se trata de una formación académica descriptiva, explicativa e interpretativa de los fenómenos de tipo educativo que están relacionados con la sociabilidad y los procesos de socialización de las personas y grupos. En función de la edad de esas personas o grupos, el educador social se dirige a la infancia, a la juventud, a las personas adultas o a la tercera edad, “tratando de dar respuesta a demandas y necesidades sociales, previniendo, paliando o corrigiendo procesos de exclusión social, al tiempo que promueve también procesos de inclusión y participación social” (González et al., 2017, p. 46). De esa forma, desde la dimensión social de la titulación, se responde plenamente a las demandas y necesidades de la sociedad actual, de ahí que el campo de proyección profesional del educador social sea muy amplio, ya que “dirige su acción a colectivos de población muy diversificados que le exigen el desarrollo de numerosas funciones, que requieren, a su vez, competencias muy variadas” (ANECA, 2005, p. 128).

Esa amplia gama de actuación supone que para la formación del futuro educador social la titulación se caracterice por una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido. En este sentido, con una carga lectiva de doscientos cuarenta ECTS, el diseño de grado incorpora contenidos relacionados con esa realidad profesional y sus demandas (género, salud mental, educación ambiental, orientación socio-laboral y empleo, etc.) y, a través de las mismas, se responde a las veintiséis competencias que se recogen en el Libro Blanco del grado de Educación Social (Vila, 2004). Competencias cuya finalidad es desarrollar diferentes destrezas y habilidades en los estudiantes para un mejor desempeño en su futuro laboral como educadores sociales.

En nuestro contexto administrativo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) tiene la misión, entre otras, de adaptar los estudios universitarios al mercado laboral. Esta organización, en relación con el tema del presente artículo, considera que “el educador social debe estar capacitado para prevenir o favorecer la inserción social de personas y colectivos en situación de exclusión social” (ANECA, p. 134) y, en esta

línea, propone un diseño curricular para los estudios de educación social que se deberá concretar en las diferentes universidades. Investigaciones recientes observan que el alumnado egresado de educación social, aunque en líneas generales hace una valoración positiva del grado, considera la necesidad de una mejor adecuación de las asignaturas y critica el desarrollo de algunas materias que han sido impartidas como si fueran dirigidas a otros grados (Lozano, 2018). Tal y como recogen Gómez y Rumbo (2018, p. 757), las competencias del grado en educación social no se han establecido “como el vínculo entre la enseñanza universitaria y el ámbito laboral”. De hecho, pensar en el futuro profesional al alumnado de grado le provoca miedo y estrés emocional (López et al., 2017) y el profesional en activo considera que no tiene la capacidad suficiente para desenvolverse en su profesión (Eslava et al., 2018). De ahí que “el alumnado universitario, tanto egresado como en proceso de formación, no consiga entender la relación que existe entre la teoría y la práctica, evidenciando que la formación inicial ha de ser repensada” (Rodrigo y Lozano, 2018, p. 117).

Ante esta realidad, y en aras a mejorar la formación inicial de los estudiantes del grado en Educación Social, este estudio, centrándose en el desarrollo comunitario como práctica habitual de la educación social (Caride, 2005), tiene un doble objetivo. Por un lado, como estudio epistemológico que es –conviene recordar que según Samaja (1999) la epistemología es una disciplina científica de segundo orden que tiene como objeto de estudio las propias ciencias– pretende avanzar en el desempeño del desarrollo comunitario como disciplina. Por otro lado, desde esa aproximación epistemológica, busca valorar y hacer más presente en los procesos formativos de educación social la perspectiva del desarrollo comunitario, siendo conscientes de que su presencia, en muchos casos, se lleva a cabo en la actualidad de manera transversal a través de diversas materias (Pedagogía comunitaria, Animación sociocultural, Aprendizaje-servicio).

Para ello, el punto de partida de este estudio se sitúa en la conceptualización del término *comunidad* como contexto donde ocurren los procesos de desarrollo comunitario y del término *desarrollo* como concepto sociológico y político. Y, el punto de llegada, se sitúa en aquellas disciplinas que nutren el área de desarrollo comunitario. Se trata de vincular aquellos conceptos, categorías y variables que desarrolla el desarrollo comunitario desde el conjunto de las ciencias sociales y humanas que la sustentan. Sin duda, un camino para conseguir que el desarrollo comunitario cumpla su cometido como campo de conocimiento y de acción va a ser reflexionar sobre sus vinculaciones con los conceptos y categorías de diferentes ciencias, para así reafirmar la validez del desarrollo comunitario como campo de conocimiento y avanzar en la concreción de sus principios, de sus recursos, de sus estrategias y de sus prácticas para valorar la ubicación del desarrollo comunitario en el grado de Educación Social.

El punto de partida de este estudio se sitúa en la conceptualización del término *comunidad* y del término *desarrollo* como concepto sociológico y político

## Aproximaciones conceptuales al desarrollo comunitario

### Comunidad y desarrollo

El término *comunidad* etimológicamente proviene del latín *communitas* y tiene como significado “calidad de lo común, de lo que, no siendo privativamente, pertenece o se extiende a varios” (Real Academia Española, 1984). Si bien, y como decía Williams, lo más importante de la comunidad es que ha existido siempre (Bauman, 2004), el término comunidad en sí mismo ha sido y es hoy por hoy muy discutido, así “sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores no se han puesto de acuerdo en la conceptualización” (Malagón y Sarasola, 2006, p. 9). De hecho, los postulados sociales nos llevan a concretar que el término comunidad se enclava en un contexto socio-histórico y cultural y, por ende, siempre acaecen en él fenómenos y sucesos que son irrepetibles, que son únicos. En definitiva, la comunidad no es algo estático, sino que se puede considerar un ente dinámico y vivo, cuya evolución se da dentro de un contexto histórico e interactúa con las diferentes realidades sociales (Cieza, 2006).

Para que exista comunidad debe existir interacción, necesidades compartidas o intereses comunes entre las personas que habitan en él

Como consecuencia de ese dinamismo, tal y como se recoge de los estudios de Ander-Egg (1998), Camacho (2012), Froufe (2005) o Nogueiras (1996), el concepto de comunidad ha tenido múltiples definiciones y, con ello, diferentes características y rasgos. En un principio, el concepto de *comunidad* se utilizó sobre todo para referirse a las sociedades antiguas o a las comunidades rurales. Este tipo de comunidades se idealizó por presentar vínculos naturales entre las personas, igualdad, homogeneidad, cooperación, tradición, voluntades e intereses compartidos, naturalidad, familiaridad, etc. (Barbero y Cortés, 2007, p. 40). No obstante, más allá del ámbito territorial, el concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad, emotividad e interdependencia entre los individuos (Subirats, 2003). Así, para que exista comunidad debe existir interacción, necesidades compartidas o intereses comunes entre las personas que habitan en él. En las mismas se producen procesos de empoderamiento y participación generándose un sentimiento de pertinencia que da cohesión y consciencia de grupo (Ramos et al., 2014). Desde esta óptica interrelacional, hoy en día se plantea si “las comunidades deben ser actores centrales de su propio desarrollo” (Sala, 2017, p. 104). Pero, ¿qué se entiende con el término desarrollo?

En relación con el término desarrollo, Gudynas (2010) presenta tres corrientes en su definición. La primera, desde una acepción económica, lo define como progreso, bienestar, modernización, crecimiento económico, social, cultural o político. Una segunda, atendiendo a campos como la biología, lo sitúa como evolución en las etapas de crecimiento y maduración de los seres vivos. Y una tercera, en el ámbito de las ciencias sociales y la políti-

ca, lo relaciona con situaciones académicas y prácticas. Históricamente, el término desarrollo ha estado relacionado con la idea de progreso que ocurre en un espacio preciso definido por dos coordenadas: el lugar y las personas, “el desarrollo no se puede manifestar más que ahí en donde están y viven las gentes” (Sachs, 1980, p. 18). Al igual que ocurre con el concepto de comunidad, el concepto de desarrollo es tan viejo como la propia humanidad, “siempre ha habido seres humanos que han sufrido hambre y pobreza; siempre ha habido países con diferentes niveles económicos” (Ander-Egg, 1998, p. 35), y también está marcado por su contexto histórico (Arocena, 2002). Es por ello que el concepto desarrollo también es un concepto dinámico que ha evolucionado y se ha consolidado con el tiempo y del que existen múltiples definiciones.

El término desarrollo ha estado relacionado con la idea de progreso que ocurre en un espacio preciso definido por dos coordenadas: el lugar y las personas

Esta realidad tan diversa lleva a Pérez (2017) a analizar las variaciones conceptuales del término desde una óptica interdisciplinar partiendo de la premisa de que el desarrollo tiene dos dimensiones: la relacionada con un proceso socio-histórico y la referida a un discurso ideológico. Así mismo, Sánchez et al. (2017) analizan su evolución en el tiempo, desde su génesis hasta su re-conceptualización de acuerdo con las dinámicas del mundo moderno y constatando una nueva terminología como desarrollo humano, eco-desarrollo, desarrollo sostenible, entre otros. Ante esta ambigüedad del término, Pérez (2017) concluye que “lo que para algunas sociedades es desarrollo y un mejor futuro, para otras puede ser amenaza, destrucción, pobreza y depauperación” (p. 38); es decir, queda patente el desarrollo como un proceso territorial (espacio-dependiente).

### Desarrollo comunitario

De la conjunción de los dos términos anteriores surge el desarrollo comunitario (DC), un término conceptual que se presenta con ciertos matices si atendemos a los diferentes autores que lo abordan: Ander-Egg (1982 y 2005), Bonfiglio, (1982), Mascareñas (1996); Colino y Del Pino (2008), Dorado y Ruiz (2017); Gómez (2008); Moral (1991), Viñas (2001) y Zarate (2007). Así, dentro del mismo campo semántico encontramos referencias a la “organización de la comunidad”, “desarrollo de la comunidad”, “planeación y organización de la comunidad” y, por supuesto, “desarrollo comunitario”. En esta línea, Nogueiras (1996) lleva a cabo un análisis sistemático en el que describe y aclara las diferencias terminológicas entre las diferentes expresiones utilizadas por cada autor, así como la concreción de los rasgos que los definen (tabla 1).

Tabla 1. Concepciones acerca del desarrollo comunitario

Autores	Terminología	Rasgos que lo definen
Ware	Organización de la comunidad	Promueve el mejoramiento social. Los recursos cubren las necesidades de la comunidad. Participación de la población.
Ander-EGG	Desarrollo de la comunidad	Método y técnica social. Contribuye al mejoramiento social y económico. Acción de la comunidad. Participación popular. Pretende cambios actitudinales.
Porzecanski	Desarrollo de la comunidad	Acciones para provocar cambios. Enlazado con acciones gubernamentales. Mejoramiento colectivo. Participación de los implicados.
Marchioni	Planificación y organización de la comunidad	Participación de los interesados. Principio básico: autodeterminación. Ritmo de desarrollo: lo establecen los interesados. Participación comunitaria.
Rezsohazy	Desarrollo de la comunidad	Acción coordinada y sistemática. Unida a la acción gubernamental. Principio básico: autodeterminación. Fin: cambios actitudinales y de comportamiento.
Quintana	Desarrollo comunitario	Campo de la educación comunitaria. Forma de educación de adultos. Metodología dinamizadora. Cambios actitudinales en los individuos. Participación de los interesados.

Fuente: Nogueiras, 1996.

Cada variante es referida por un autor y, en ocasiones, aunque diferentes autores utilizan el mismo concepto, como es el caso del concepto *desarrollo de la comunidad*, existen diferencias entre los rasgos que los definen. Así, si bien las formas generales de DC que tienen lugar en una determinada comunidad pueden ser identificadas y categorizadas, las formas más concretas se abordan desde diversos enfoques y paradigmas (Riera et al. 2018), por lo que el campo de estudio del DC se encuentra en un proceso de constantes cambios y contradicciones (Paz y Núñez, 2021). Así, considerando que se trata de un término definido desde múltiples caracterizaciones conceptuales y prácticas (Matarrita y Brennan, 2012), en la tabla 2 se recoge alguna de las concepciones que definen el DC con posterioridad a Nogueiras (1996).

Tabla 2. Otras concepciones acerca del desarrollo comunitario

Autores	Rasgos que lo definen
Bhattacharyya (2004)	Actividad adherida a los principios de autoayuda, necesidades sentidas y participación. Propósito en la búsqueda de la solidaridad. Énfasis en la coordinación micro-macro.
Ander-Egg (2005)	Participación activa de los integrantes. Capacitación para cambios en comportamientos y actitudes. Alineación con políticas públicas. Intervención social metodológica.
Zárate (2007)	Participación de los sujetos el elemento clave. Sentimientos de arraigo y pertenencia. Proceso de capacitación. Metodología acorde a las características de la comunidad. Finalidad mejorar la calidad de vida.
Estelí (2008)	Movimiento de mejora. Participación autónoma y/o inducida de la comunidad. El trabajo con grupos es el instrumento de intervención.
Matarrita y Brennan (2012)	Implica organización, facilitación y acción. Brinda visión, planificación, dirección y acción coordinada. Opera con los recursos locales (económicos, humanos y físicos). Crea la comunidad en la que las personas desean vivir.
Nolasco y Edel (2020)	Modelo conceptual de nodo digital. Marco de trabajo interdisciplinario en los campos básicos de lo social, pedagógico y computacional.

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al origen y a la evolución del DC, cabe decir que tiene su origen en los primeros programas dirigidos que superan la perspectiva individual y se centran en el colectivo y la comunidad constatando que surge como forma de someter y controlar las colonias que Inglaterra poseía en África y Asia hacia la década de 1920. Después de este primer momento en el que se utilizan programas para el control de poblaciones sometidas, se produce una reconversión mediante la cual los mismos programas centrados en temas agrícolas, sanitarios y educativos se adaptan para que puedan servir para la emancipación de las zonas sometidas. Desde ese momento y hasta los años cuarenta, los programas de DC van cogiendo, poco a poco, más intensidad y entre los propios administradores de las colonias inglesas se entiende el DC como un movimiento que busca promover la mejora de la vida de toda la comunidad, con su participación activa y, en lo posible, con la iniciativa de la propia comunidad.

Coincidiendo con estos inicios se producen en América diversos programas de desarrollo de servicio social como respuesta a las necesidades existentes en contextos con altos índices de migración. Sobre la década de los años cincuenta se produce un proceso de institucionalización de los programas de DC a escala internacional con la implicación de diversos organismos: las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización para la Agricultura y la Alimentación, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Organización Mundial de la Salud. Este hecho supuso un importante impulso tanto en su conceptualización como en el establecimiento de las bases para aunar criterios sobre las características de las intervenciones para ser consideradas en el marco del DC. Ello supuso un claro avance en su sistematización metodológica y en la concreción de las técnicas asociadas a la intervención. En los años sesenta surgen planes de intervención en países tan diversos como India, Pakistán, Filipinas, Grecia, Egipto, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Israel, Chile, entre otros. Mediante la movilización de la población se busca un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos a través de programas que abarcan temáticas tan diversas como agricultura, servicios, infraestructuras, empleo, etc., dirigidos tanto a la población en general, como a colectivos específicos: población campesina, mujeres o jóvenes, infancia o comunidades indígenas.

Tabla 2. Evolución del desarrollo comunitario

Año	Hito
1920	Orígenes: colonias británicas de África y América. Control y preparación para la emancipación.
1930	Desarrollo comunitario en América. Servicios sociales para cubrir necesidades que, a posteriori, incorporan la participación en la vida democrática.
1950 1960	Construcción del marco conceptual y metodológico. Institucionalización del desarrollo comunitario: <ul style="list-style-type: none"> <li>Naciones Unidas (ONU)</li> <li>Organización de Estados Americanos (OEA)</li> <li>Banco Interamericano de Desarrollo (BID)</li> <li>Organización Internacional del Trabajo (OIT)</li> <li>Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO)</li> <li>Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)</li> <li>Organización Mundial de la Salud (OMS)</li> </ul>
1960 1970	Impulso a programas de desarrollo comunitario adecuados al nuevo marco en diversos países: India, Pakistán, Filipinas, Grecia, Egipto, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Israel, Chile, etc.
1970	Diversificación temática de los programas: medio ambiente, necesidad alimentaria, mujer, empleo, etc. Apaciguamiento del desarrollo comunitario.

Año	Hito
1980	Fomento del desarrollo endógeno y local. Expansión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales focalizadas en desarrollo comunitario. Se incentivan las particularidades de cada nación. Bases del desarrollo comunitario moderno.
1990	Nuevas estructuras e instrumentos de gestión. Aumento de los vínculos entre desarrollo comunitario y democracia. Desarrollo de políticas participativas. Activación real de la ciudadanía.
Siglo XXI	Consolidar alianzas: trabajos en red. Procesos inclusivos. Nuevos escenarios participativos. Capacitación y profesionalización de dinamizadores.

Fuente: Elaboración propia.

Pese a ese auge inicial, en la década de los años setenta, se observa un apaciguamiento del DC como consecuencia de la relajación que, sobre estos programas, hacen las instituciones que en su momento lo fomentaron. Con ello, la década de los años ochenta se caracteriza por un intento por retomar las particularidades de cada nación poniendo especial atención en las iniciativas que surgen en cada contexto. Esta perspectiva se inserta, ahora, dentro del desarrollo local y, aunque surge en Europa, pronto se extiende a otras regiones del mundo. Esta situación es la base de la comprensión del modelo actual de DC, que tiende a vincular las nuevas propuestas a iniciativas de desarrollo local sin perder de vista su última finalidad, que no es otra que la mejora de las condiciones de vida de las personas que conviven en una comunidad y en un contexto determinado.

La década de los años noventa se caracteriza por la reorganización, especialmente en los países de occidente, de las estructuras nacionales e internacionales. Un ejemplo claro es el caso de Europa, generándose así nuevas estructuras e instrumentos que crean un nuevo marco institucional del que vertebrará el DC. Desde estas estructuras se fomentan nuevas políticas de desarrollo que se caracterizarán por su vinculación con la activación de procesos democráticos, dando a entender, por lo tanto, que el impulso de estos últimos es fundamental para seguir avanzando en el desarrollo de las comunidades, regiones y países. Estas reformas permiten fortalecer los procedimientos de democracia directa basados en la participación ciudadana, aunque frecuentemente el papel que han tenido los ciudadanos se ha reducido al de receptores. En otras palabras, el aumento de las oportunidades de participación y de intervención en asuntos locales no deriva necesariamente en procesos de *auténtica participación*.

Por último, el siglo XXI se caracteriza por tratar de hacer frente a esta dificultad, buscando nuevos escenarios donde las decisiones resulten de procesos de interacción colaborativa que estén sustentados en la reflexión, el

Esta situación es la base de la comprensión del modelo actual de DC, que tiende a la mejora de las condiciones de vida de las personas que conviven en una comunidad y en un contexto determinado

El aumento de las oportunidades de participación y de intervención en asuntos locales no deriva necesariamente en procesos de *auténtica participación*

diálogo, el respeto y la confianza. Se trata de generar situaciones donde los ciudadanos puedan gozar de una verdadera igualdad de oportunidades. Para lograr dicho objetivo en una sociedad interconectada e interdependiente, el DC debe buscar el fortalecimiento de alianzas estables y sólidas basadas en la creación de redes de trabajo que perduren a lo largo del tiempo, en el que los profesionales de este ámbito desarrollen capacidades dirigidas a poner en valor el capital social de cada comunidad para dar respuesta a sus demandas e intereses en un mundo cambiante.

Finalmente, en cuanto a la definición del término DC, la primera se recoge en Cambrige (1948), y en el documento de las Naciones Unidas (1955) se re-define el DC como “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad con la participación activa de esta, y la mayor confianza posible en su iniciativa” (en Ander-Egg, 2005). Este mismo autor en 1982 ya había señalado que, en 1958, el DC era un proceso mediante el cual el propio pueblo participa en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida. Definición que hace hincapié en la idea de participación, y que señala que los procesos de cambio deben llevarse a cabo de una manera *planificada* mediante la creación de *programas*, incorporándose el objetivo último de la intervención, que no es otro que aumentar y mejorar las *condiciones de vida* de la propia población.

Ander-Egg (2005) y Gómez (2008) coinciden en que el DC es un *proceso* que contiene una progresión de cambios, es un *método* de intervención social porque define un camino a recorrer y es un *programa* donde se sintetizan los pasos del proceso y del método. Además, el primero de ellos también lo define como *movimiento*. Nogueiras (1996), por su parte, profundiza y concreta aquellos rasgos que son determinantes y resultan clave para poder caracterizar un proceso de DC:

- Es un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población.
- Es una técnica de acción social. Por tanto, necesita de la intervención o colaboración de agentes con cierto grado de especialización.
- Se dirige a aquellas comunidades que se encuentran en situación de sub-desarrollo (sociocultural o económico) o de insuficiente utilización de los recursos disponibles.
- Su objetivo primordial consiste en la consecución del bienestar social; y, consecuentemente, la mejora de la calidad de vida de la población o comunidad objeto de la intervención.
- Requiere la participación voluntaria, consciente y responsable de los individuos en la resolución de sus propios problemas.

Matarrita et al. (2020), en un estudio que explora las nociones conceptuales que definen el DC y lo distinguen del desarrollo local, definen las características de cuatro elementos que deben estar presentes en cualquier iniciativa de DC: la participación comunitaria, la colaboración, el desarrollo de capacidades y el empoderamiento.

Pese a dichas caracterizaciones, que podrían vislumbrar un concepto claro de DC, tal y como se recoge en la tabla 2, han aparecido y aparecen multitud de conceptos y prácticas asociados al mismo que constituyen tanto una fortaleza como un problema (Green y Haines, 2008). Así, ante dicha realidad y en aras de fortalecer el campo de DC, Gruidl y Hustedde (2015) proponen diferentes competencias para quienes trabajan en el desarrollo de comunidades más justas y democráticas.

Una vez presentada la definición, la evolución y la conceptualización del término, surge indagar en la relación que guarda el DC con otras disciplinas y determinar qué ciencias son las que lo nutren. Esto ayudará, por un lado, a determinar los contenidos y la metodología que articularán la disciplina y, por otro, a realizar mejoras en las propuestas formativas dirigidas a la capacitación de profesionales que trabajarán en este campo.

## Disciplinas que fundamentan y nutren el desarrollo comunitario

Tal y como recogen Paz y Núñez (2021), el campo científico de los estudios acerca del DC es interdisciplinar y, atendiendo a la definición del término, el DC se sitúa entre el ámbito de las ciencias sociales y de las humanas. Tras la revisión bibliográfica realizada, se observa que son básicamente tres las disciplinas que lo sustentan: la sociología, el derecho y la pedagogía; si bien, como se verá, el DC también mantiene relaciones con otras disciplinas. Es decir, en la fundamentación del DC se involucran una serie de saberes que, en conjunto, pretenden explicar y comprender la compleja trama de elementos que entran en juego y que configuran una práctica. Estas ciencias que fundamentan el DC, a pesar de tener objetos de estudio propios, aportan información significativa para dar respuesta a las preguntas inherentes a toda intervención que pretende el desarrollo de una comunidad.

- Quién va a actuar: ciudadanos.
- Con quién: agentes, instituciones, etc.
- Dónde se va a actuar: comunidad, territorio, local, etc.
- Por qué: necesidades.
- Para qué actuar: bienestar, reinserción, empoderamiento.
- Cómo: técnicas y metodologías // diagnóstico, participación.
- En base a qué actuar: políticas, teorías, derechos, deberes, etc.

El campo científico de los estudios acerca del DC es interdisciplinar, y se observa que son básicamente tres las disciplinas que lo sustentan: la sociología, el derecho y la pedagogía

Considerando la realidad actual tan cambiante, la sociología permite generar teorías y modelos organizativos de la propia sociedad

Así, la sociología, según la Real Academia de la Lengua Española, se define como la ciencia que se encarga del análisis científico de la estructura y funcionamiento de la sociedad humana o población regional. Ello permite estudiar los fenómenos colectivos producidos por la actividad social de las personas dentro del contexto histórico-cultural en el que se encuentran inmersos. Sociólogos clásicos estudian la comunidad (Forni et al., 2012), y en la actualidad, y concretamente en relación con el DC, esta disciplina es importante para conocer a la población con la que se va a trabajar y es clave para comprender conceptos básicos como son comunidad, ciudadanía o desarrollo, entre otros. Gracias a la sociología es posible identificar los diferentes recursos que existen en un territorio: públicos (municipales y no), privados no especulativos y voluntarios (ONG y otros), así como los ámbitos en los que intervienen: educativo; sanitario; económico; de trabajo y empleo; de cultura, deporte, ocio y tiempo libre; sociales (colectivos vulnerables o con determinadas necesidades). Considerando la realidad actual tan cambiante (Bauman 2004), la sociología ayuda a entender fenómenos como globalización, participación, gobernanza, etc., y sus efectos sobre las políticas macro, meso y micro. Además, permite generar teorías y modelos organizativos de la propia sociedad, así como, a través de técnicas de investigación, analizar e interpretar las causas que pueden llegar a explicar ciertos comportamientos de las personas que la conforman.

El derecho, por su parte, aporta al DC el conocimiento necesario sobre los derechos y los deberes de los ciudadanos en la sociedad actual. El DC se sustenta en los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad, con lo que va a aportar un conocimiento sobre normativas vital para la construcción de las dinámicas sociales que tienen como objetivo involucrar a las personas afectadas para aumentar su bienestar y calidad de vida. La intervención en el DC, al igual que ocurre en la disciplina de trabajo social, también remite al campo del derecho al hacer referencia a los derechos y obligaciones que se inscriben tanto en el sujeto de la intervención, como en el profesional que las pone en práctica (Carralada, 2013). Intervención cuyo objetivo será promover la participación activa de las personas afectadas, siendo la participación un “derecho” y un “deber” del ciudadano ya que, tanto a nivel mundial con la Declaración universal de los derechos humanos (artículos 21 y 27), como desde un entorno más próximo con la Constitución española (artículo 9), se promueve la participación de la ciudadanía en la vida política, económica, cultural y social. De hecho, este último documento recoge que es la propia administración quien debe facilitar que los ciudadanos asuman la responsabilidad que tienen hacia su comunidad, implicándose en la construcción de la misma y de la sociedad que queremos conseguir. Con ello la intervención en DC se constituye como una herramienta para encauzar la participación ciudadana que desde la disciplina del derecho estará condicionada por los distintos marcos normativos y legislativos con diferentes niveles de concreción, desde los más amplios (Declaración universal de los derechos humanos), hasta los más concretos (normativas municipales). El conocimiento en esta

área es determinante para establecer un diagnóstico de necesidades conforme a la legalidad vigente y establecer las pautas y técnicas de actuación que busquen alcanzar el grado de bienestar deseado por los ciudadanos.

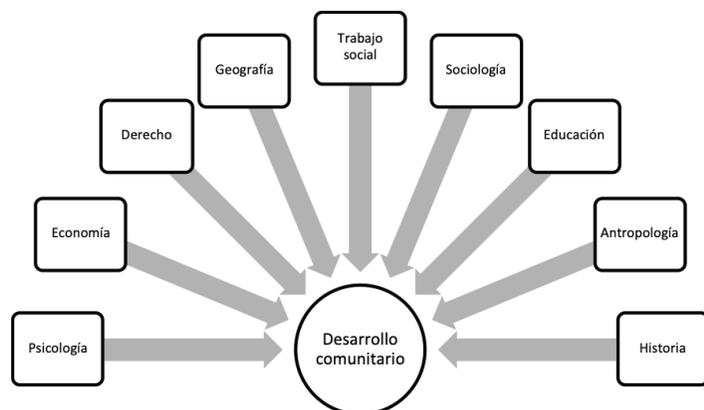
Finalmente, la tercera gran disciplina de conocimiento que fundamenta el DC es la *pedagogía*, una disciplina del campo de las ciencias humanas y de las sociales que se relaciona con la antropología, el derecho, la filología, la filosofía, la psicología y la política y que aspira al desarrollo de la personalidad, contando con su autonomía y participación. El objeto de estudio de la pedagogía se centra en la *educación* del sujeto, entendida como el proceso de humanización para que cada ser asuma la dirección de su vida (Vera et al., 2017). A la vista de esta concepción, se comprende que los autores consultados vinculen el DC con términos tan propiamente educativos como capacitación, formación, ampliación de capacidades, desarrollo de competencias, educación comunitaria o aprendizaje en sociedad. Además, una de las grandes corrientes educativas (el socio-constructivismo), señala la necesidad de interactuar con las personas que forman parte de una sociedad para generar situaciones y procesos de aprendizaje. En este sentido, desde el DC la educación va a actuar como factor dinámico influyendo sobre la sociedad dinamizándola y transformándola. Desde el marco de actuación del DC, toman un sentido especial las aportaciones de Freire (1987, p. 10), quien afirmaba que “la educación es, efectivamente, el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas”. De esta forma, desde la pedagogía y a través del DC, la educación traspasa los límites de la escuela a otros tiempos y espacios sociales potenciando la educación a lo largo de toda la vida de todas las personas.

Al margen de las aportaciones principales que realizan estas tres ciencias, existen otras que también nutren de contenido la práctica del DC, tal es el caso de la historia, la geografía humana, la psicología o la economía. Así, por ejemplo, la *historia* da las pautas para estudiar los elementos más relevantes que han ocurrido en una comunidad, región o país, lo que permite una mejor comprensión de su pasado y presente, de las necesidades actuales y de las posibilidades de desarrollo a su alcance. Así mismo, permite tener en cuenta y comparar los avances logrados en regiones donde se han llevado a cabo procesos de DC, aprendiendo de los aciertos y los errores cometidos. La *geografía*, y en concreto la geografía humana, nos permite conocer la localización espacial de las poblaciones y su evolución demográfica. Conocer las variables que influyen en los flujos migratorios y conocer cómo son esos movimientos en las comunidades en las que se van a implementar proyectos de DC permite hacer propuestas adecuadas a las necesidades de cada comunidad. La *psicología*, por su parte, es clave para comprender el comportamiento individual de las personas y de los colectivos. Los saberes que aporta son de utilidad para abordar los conflictos sociales creando las condiciones idóneas para que los grupos humanos implicados en el proceso de DC funcionen adecuadamente y proporcionando herramientas de análisis

Desde la pedagogía y a través del DC, la educación traspasa los límites de la escuela a otros tiempos y espacios sociales potenciando la educación a lo largo de toda la vida de todas las personas

para el logro de estrategias de intervención, orientadas a la transformación social. La *antropología* es, por definición, la ciencia que estudia los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas. El DC trata de activar a los ciudadanos de una zona determinada. Esta activación no podrá llevarse a cabo al margen de los aspectos culturales, que son inherentes a la población en la que se va a intervenir. Finalmente cabe decir que no se pueden dejar de lado los conocimientos de ciencias como la *economía*, fundamental para una gestión adecuada y óptima de los recursos y para dotar de realidad las mejoras resultantes de los proyectos de DC que buscan aumentar los niveles de calidad de vida. En definitiva, todas las disciplinas aquí descritas pueden ser acompañadas de otros saberes (figura 1) que resultarán útiles para intervenir en el ámbito del DC.

Figura 1. Saberes que fundamentan el desarrollo comunitario



Fuente: Elaboración propia.

Con esta diversidad tan amplia de contenidos y saberes que nutren el DC, no es de extrañar que Ander-Egg (2005) afirmara que el DC aparece como una forma de actuación que no corresponde a ningún campo profesional en particular.

## El desarrollo comunitario en el marco de la educación social

Desde una mirada en perspectiva epistemológica a los aspectos teóricos del DC y ante la realidad de que esta disciplina se nutre de los conocimientos que recibe de otras (sociología, pedagogía, derecho, etc.), conviene resituar la adecuación e idoneidad del DC en el grado de Educación Social.

En primer lugar, es importante señalar que, al analizar los conceptos que constituyen el término DC, se observa que tanto el término *desarrollo* como el término *comunitario* se formulan bajo coordenadas espacio-temporales, por lo que, las definiciones de ambos términos se recogen en un lugar y tiempo determinados adoptando, ambas, diferentes acepciones. Con todo, el DC percibe al sujeto como un recurso social estratégico de desarrollo y la comunidad como el escenario donde ello ocurre (Zarate, 2007). El análisis de la evolución histórica del término DC evidencia también que su concepción no se corresponde con una realidad estática y permanente, sino que se adecúa a lo largo de la historia a los diferentes momentos, acontecimientos y realidades. Situaciones y momentos variables que demandarán actuaciones diferentes configurando el desempeño de la actividad propia de la educación social a cada realidad.

En segundo lugar, el análisis de las lecturas constata que el término DC aparece en la literatura con dos orientaciones marcadamente diferentes. Por un lado, con un matiz práctico, a través de los programas promovidos por organizaciones no gubernamentales en países subdesarrollados y, por otro lado, con un matiz metodológico, como un modelo de trabajo con un desarrollo ideológico, teórico y metodológico. Desde esta perspectiva, el DC es un método de intervención que trata de empoderar a los individuos y a los grupos para potenciar cambios que repercutan en una mejora de su calidad de vida. Así, desde el DC se pretende la socialización de los sujetos a través de la intervención en el ámbito no formal: en la educación de adultos, en la tercera edad, en la inserción social de personas desadaptadas y discapacitadas, etc. Desde esta *praxis social* del DC es interesante la consideración espacio-temporal recogida en la literatura ya que remite a posicionamientos diferentes respecto a la intervención a realizar. De ahí que, en este contexto no formal, el interés por el tema comunitario proviene de que es difícil poder ayudar a cualquier persona o grupo social y promover su desarrollo sin entender y comprender su entorno, el momento, las relaciones que crea, sus amistades, su familia, etc., es decir, sin tener en cuenta la realidad social a la que pertenece y las relaciones e interacciones que se establecen (Ferrer, 2017).

Además, en el proceso evolutivo del término DC, se observa que, desde sus diferentes definiciones, así como desde su aproximación y configuración desde distintas disciplinas, el DC es una disciplina marcadamente educativa. En esta dirección, Nogueiras (1996) establece que por definición el DC es, en sí mismo, un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población cuya práctica es un proceso con sentido pedagógico (Camacho, 2012) y, como tal, es necesario que los planes de DC se desplieguen en su dimensión educativa desde un paradigma de intervención socioeducativo (Civis y Riera, 2007). Un estudio realizado en el ámbito universitario considera que hablar de DC es hablar de educación ya que se trata de “una modalidad de actuación dentro de la pedagogía no directiva o activa/participativa” (Pérez, 2014, p. 165). Toda

Al analizar los conceptos que constituyen el término DC, se observa que tanto el término *desarrollo* como el término *comunitario* se recogen en un lugar y tiempo determinados

El DC es un método de intervención que trata de empoderar a los individuos y a los grupos para potenciar cambios que repercutan en una mejora de su calidad de vida

la investigación recogida lleva a pensar en el DC como una disciplina con esencia propia cuyo campo de intervención se situaría dentro de las denominadas ciencias de la educación.

Con todo, diferentes estudios confirman que el DC enseña a actuar, promueve un cambio de actitudes, conciencia a los individuos de su realidad y les capacita para que sean protagonistas de su propio desarrollo. Todas estas acciones, *enseñar, promover, concienciar y capacitar*, aportan un carácter educativo intrínseco a los procesos de DC reforzándose, desde este planteamiento, la idea de que la educación tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales (Cieza, 2006). La socialización de las personas que viven en comunidad y el carácter educativo innato a la disciplina encajan con la noción del grado en Educación Social que recoge, en nuestro contexto más próximo, la ANECA (2005, p. 30). Así, el grado en Educación Social, desarrollado según el Decreto 1393/2007, responde a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el nivel máximo posible de la socialización de los sujetos de intervención.

Igualmente, atendiendo a los documentos que definen el título, “el educador social debe prestar atención a las necesidades de DC de una comunidad o sector determinado” (ANECA, 2005 p. 134), “siendo uno de los pilares básicos que sostienen los procesos de DC, la educación” (p. 264). Con todo, se otorga al DC un interés central en la práctica educativa de carácter social. A través de la inclusión de los conocimientos que aporta el DC (bien sea como una asignatura propia o en el marco de otras materias) en estos estudios de grado el futuro educador social va a ser capaz de reflexionar sobre una teoría para comprender y explicar los problemas sociales y razonar ante las diferentes realidades construyendo escenarios que potencien el cambio y la transformación de estas realidades aumentando con ello la calidad de vida de los ciudadanos.

## Conclusiones

El DC dispone de una praxis social definida para el empoderamiento de los sujetos que son objeto de intervención en el ámbito de la educación social

Del presente trabajo de revisión epistemológica se concluye que el DC tiene fundamentos suficientes para situarse como disciplina en el grado de Educación Social tal y como ya figura en el diseño de estos estudios que ofertan distintas universidades. Se ha podido constatar que el DC tiene objetivos claros y particulares, exhibe una trayectoria evolutiva de alrededor de un siglo durante el que ha desarrollado un cuerpo de conocimiento consistente, desde los conceptos que configuran el propio término hasta una literatura extensa que aborda planes y programas de intervención resolviendo conflictos y manejando situaciones reales de una manera planificada y ordenada. Es decir, dispone de una praxis social definida para el empoderamiento de los sujetos que son objeto de intervención en el ámbito de la educación social.

En cuanto a la pretensión de determinar, desde esta aproximación epistemológica, su idoneidad y adecuación como unidad con sentido propio en el grado de Educación Social, cabe concluir que ese contacto directo con la realidad social, la comprensión de los fenómenos sociales y el fomento de la participación de los sujetos afectados son los rasgos del DC que le van a definir y le van a dotar de sentido, contenido y valor en el marco de dicho grado. Por lo tanto, esta materia, unida a otras que vertebran el complejo engranaje del currículo de los estudios de grado de Educación Social, se suma al conjunto de estrategias formativas dirigidas a capacitar para una acción reflexiva, investigadora, contextualizada y respetuosa con las personas que son objeto de su intervención.

En este sentido, hay que recalcar que se trata de una disciplina que va a promover el cambio, el desarrollo y la cohesión social para fortalecer y promover la liberación de los individuos y de las comunidades, por lo que será necesario el desarrollo de unos conocimientos, habilidades y competencias acreditadas que desemboquen en una práctica profesional adecuada. El educador social tiene que ser capaz de diseñar e implementar una iniciativa en la comunidad tanto para reconstruirla y desarrollarla como para involucrar y empoderar a los sujetos en su propio contexto. Tanto el contacto directo con la realidad social, su comprensión y transformación, así como la intervención a través de la participación de los sujetos implicados, son los rasgos del DC que lo configuran como asignatura apta y acorde al grado de Educación Social. Esto evidencia que el DC posee un campo de acción, una labor y unos procesos de intervención bien definidos, con marcos conceptuales y metodológicos propios que le otorgan un espacio en el campo de las ciencias sociales. La inclusión de la teoría y práctica del DC en el grado de Educación Social proporciona nuevos conocimientos en beneficio de la ciudadanía, de las comunidades y de la sociedad para comprender mejor las realidades, las posibilidades y las potencialidades individuales y grupales.

Por último, no hay que olvidar que el DC sigue evolucionando al albor del momento social, cultural, económico y político de la sociedad, por lo que su lugar dentro de la titulación, así como la configuración de sus objetivos y contenidos deberán estar sujetos a frecuentes procesos de revisión. Todo ello en aras de seguir formando adecuadamente a educadores sociales capaces de planificar, mediar, intervenir y liderar en los procesos de transformación social que tengan una repercusión positiva en las condiciones de vida de la ciudadanía del siglo XXI.

Zuriñe Gaintza Jauregi  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
UPV/EHU  
zuri.gaintza@ehu.eus

El educador social tiene que ser capaz de diseñar e implementar una iniciativa en la comunidad tanto para reconstruirla y desarrollarla como para involucrar y empoderar a los sujetos en su propio contexto

## Bibliografía

- ANECA, (2005). *Libro Blanco para el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social*. [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Ander-Egg, E. (1982). *Desarrollo de la comunidad*. Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1998). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen Editorial Humanitas.
- Ander-Egg, E. (2005). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Editorial Lumen Humanitas.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Taurus. Universidad Católica. Segunda Ed.
- Bas, E., Pérez, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Barbero, J. M. y Cortés, F. (2007). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing community development. *Journal of the Community Development Society*, 34 (2), 5-34. <https://doi.org/10.1080/15575330409490110>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bonfiglio, G. (1982). *Desarrollo de la comunidad y Trabajo Social*. Celats ediciones.
- Camacho, J. (2012). Desarrollo comunitario. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 3, 206-212.
- Carballeda, A. J. (2013). *La intervención en lo social como proceso; una aproximación metodológica*. Espacio Editorial.
- Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Cieza, J. A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres.
- Colino, C. y Del Pino, E. (2008). Democracia participativa en el nivel local: debates y experiencias en Europa. *Revista catalana de dret públic*, 37, 247-283.
- Dorado, A. y Ruiz, M. C. (2017). Reactivación de la intervención comunitaria en la España del siglo XXI. El consejo local. *Revista de Ciencias Sociales e Investigación Social*, 18, 394-433.
- Eslava, M. D., González, I. y de León, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19(1), 53-76.
- Forni, P., Castronuevo, L. y Nardone, M. (2012). Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario. *Miriada*, 8, 79-106.

- Froufe, S. (2005). *Técnicas de grupos en animación comunitaria*. Amaru Ediciones.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36 ed.). Siglo XXI.
- Gómez, E. (2008). Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para el trabajo social. *Ra Xim hai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 4(3), 519-542.
- Gómez, T. F. y Rumbo, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.53831>
- González, I., de León, C., Eslava, M. D. y López, A. B. (2017). De la realidad del aula a la realidad profesional: créditos prácticos integrados para la formación de competencias en educación social. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 3, 46- 52.
- Green, G. y Haines, A. (2008). *Asset building and community development* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gruidl, J. y Hustedde, R. (2015). Towards a robust democracy: The core competencies critical to community developers. *Community Development*, 46(3), 279-293. <https://doi.org/10.1080/15575330.2015.1028082>
- Gudynas, E. (2010). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: una breve guía heterodoxa. En: *Más Allá del Desarrollo*, p. 22- 55. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Abya Yala y Fundación Rosa Luxemburgo.
- López, P., Navarro, L. y Torras, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.
- Lozano, J. A. (2018). *Evaluación de la calidad del grado de educación social*. Trabajo Fin de Grado. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7190/TFG\\_LOZANO%20ALIAS,%20JOSE%20ANTONIO.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7190/TFG_LOZANO%20ALIAS,%20JOSE%20ANTONIO.pdf?sequence=1)
- Malagón, J. L. y Sarasola, J. L. (2006). *Fundamentos del trabajo comunitario*. Aconcagua libros.
- Mascareñas, L. M. N. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo* (Vol. 38). Narcea Ediciones.
- Matarrita, D., Lee, J. H. y Nam J. W. (2020). What elements should be present in any community development initiative? Distinguishing community development from local development. *Local Development & Society*, 1(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/26883597.2020.1829986>
- Matarrita, D. y Brennan, M. A. (2012). Conceptualizing community development in the twenty-first century. *Community Development*, 43(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/15575330.2011.593267>
- Moral, A. del. (1991). El desarrollo comunitario en la obra de los teóricos más representativos. *Teoría de La Educación*, 3, 149-161.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Narcea de ediciones.
- Nolasco, P. y Edel, R. (2020). Nodos digitales para el desarrollo comunitario. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 54, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-013)

- Paz, E. y Núñez, J. (2021). Agentes productores y socializadores del campo de los estudios sobre desarrollo comunitario en Latinoamérica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 42-54. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.4>
- Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Universia*, 12(5), 157-172.
- Pérez, I. E. (2017). Variaciones en torno a la noción del concepto de desarrollo. *Filosofía de la Economía*, 6(1), 23-41.
- Ramos, I., Holgado, D., Maya, I. y Palacio, J. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes inter-organizativas: aportaciones para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Pensando Psicología*, 10(17), 135-148. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.798>.
- Riera, C., Paz, L. E. y Hernández, E. A. (2018). Consideraciones sobre el desarrollo comunitario. *Investigación & desarrollo*, 26(1), 125- 139.
- Rodrigo, M. y Lozano, J. L. (2018). El educador y la educadora social en un mundo en cambio: repensando la formación inicial. *Enseñanza & Teaching*, 36, 105-121. <https://doi.org/10.14201/et2018362105121>
- Sánchez, V. Gómez, C. A. y Ramón, L. (2017). El concepto de desarrollo en tiempos de postmodernidad. *Revista Facultad Ciencias Agropecuarias*, 9(1), 37-43.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Sachs, I. (1980). Ecodesarrollo. Concepto, aplicación, implicaciones. *Comercio Exterior*, 30(7),718-725.
- Sala, C. (2017). La comunicación para el cambio social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. *Janus*, 1, 104-105.
- Sement, J. M. (2011). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas. *RES: Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de la educación social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 45, 187-201.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Vera, Illicachi y Ponce (2017). Fundamento teórico de las bases epistemológicas de la Pedagogía: Análisis crítico. *Boletín virtual*, 6, 38-52.
- Vila, A. (2004). *Libro Blanco en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1. Competencias transversales del libro Blanco del Grado de Educación Social: ANECA.
- Viñas, A. (2001). La política de desarrollo comunitaria en el umbral del siglo XX. *Revista de economía mundial*, 5, 63-84.
- Zarate, M. (2007). Desarrollo Comunitario. En: R. Serrano y J. Gómez del Campo. *Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario*. Plaza y Valdés Editores.

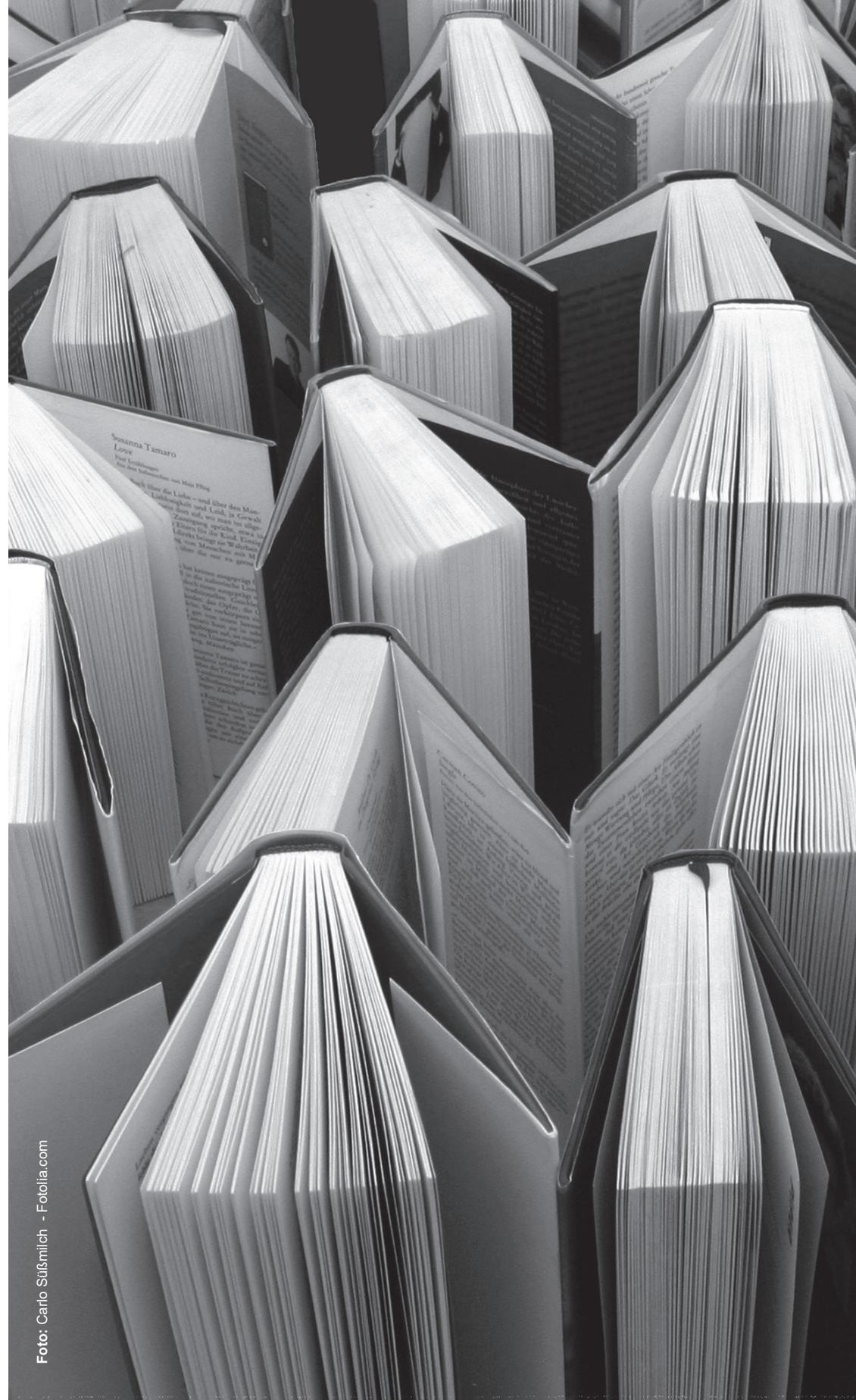
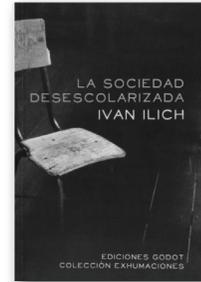


Foto: Carlo Süßmilch - Fotolia.com

Libros recuperados, publicaciones



## **La sociedad desescolarizada**

**Ivan Illich**

**Editorial Barral: 1975**

Durante la primera mitad de los años setenta del siglo pasado, Ivan Illich (1926-2002) y el pedagogo y compañero de reflexiones y actuaciones en Cuernavaca (México) Everett Reimer (1910-1998) provocaron un intenso, aunque efímero, terremoto en el mundo del pensamiento educativo, con dos libros publicados en 1971, *Deschooling Society* (Illich) y *School is Dead: Alternatives in Education* (Reimer), en los que desarrollaron una crítica radical de la escolaridad, cuestionando que el derecho a la educación implicara la escolarización obligatoria y la identificación entre educación y escolaridad. Sin embargo, el debate no era nuevo ni singular en su momento histórico. En las tesis illichianas encontramos ecos del pensamiento de autores de la izquierda liberal norteamericana como John Holt y, sobre todo, Paul Goodman, de las tradiciones pedagógicas libertarias y comunitarias y la influencia del situacionismo, o de autores como Erich Fromm o el propio Paulo Freire, amigo de Illich, a pesar de mantener posiciones diferenciadas respecto al papel de la escuela (Freire e Illich, 1975). Además, en plena fatiga de la edad dorada del consumismo del bienestar, esos eran tiempos contraculturales y críticos con las instituciones legitimadoras del poder, desde la familia al ejército, con el pensamiento establecido y con el reformismo social. Los movimientos es-

tudiantiles de finales de los años sesenta ejemplifican y expresan esta voluntad transformadora, antiburocrática y antiinstitucional, defensora de la libertad y de la autonomía personal y colectiva frente al poder y el sistema capitalista de producción en masa. Además, el desarrollo, en las dos décadas anteriores, de los sistemas educativos, sanitarios y sociales, había provocado toda una serie de análisis críticos sobre su funcionamiento que se fundamentaban, en gran parte, en su incapacidad para eliminar la pobreza y la exclusión social y en su funcionalidad sistémica.

En este contexto, Illich –acompañado de Reimer, pero éste menos influyente– fue quien fue más lejos en la crítica al sistema educativo, generando un gran debate que trascendió el mundo anglosajón y latinoamericano, de donde había partido, llegando a Europa e incluso a la España tardofranquista: Barral, Península y Anagrama publicaron pronto los principales libros de Illich (1974 y 1975) y algunas de las más destacadas respuestas críticas (Gintis, 1975; Hannoun, 1976). La controversia se inclinó más hacia el cuestionamiento que hacia la aceptación y a finales de la década ya había perdido fuerza. Sin embargo y a pesar de las limitaciones de su análisis y de su alternativa, el pensamiento de Illich sigue planteando cuestiones vigentes en nuestra época y, en las últimas décadas, se han formulado propuestas desescolarizadas, aunque no directamente vinculadas

al pensamiento illichiano, como la objeción escolar o la *home school*.

Si la obra de Illich debe entenderse en su marco temporal, también es inseparable de su trayectoria personal. De hecho, como todo pensamiento. Nacido en Viena, hijo de padre croata católico y madre judía sefardí, tuvo que huir en 1941 del nazismo y se instaló en Italia, donde estudió teología y filosofía en la Universidad Gregoriana de Roma, ordenándose sacerdote. Como tal, ejerció en una parroquia de Nueva York con fuerte presencia puertorriqueña, lo que le llevó a preocuparse por la formación de los sacerdotes anglohablantes con el objetivo de que pudieran acercarse más a sus feligreses, y lo hizo utilizando métodos alternativos. Esta experiencia le condujo a ser nombrado vicerrector de la Universidad Católica de Ponce en Puerto Rico, intensificando su interés por los métodos y las estructuras educativas. Crítico con la postura oficial de la Iglesia sobre el control de la natalidad y contrario al envío de misioneros a América Latina, fue expedientado por el Vaticano, con fuertes repercusiones públicas, y finalmente abandonó el sacerdocio en 1969. Ocho años antes, había fundado con Reimer el Centro Internacional de Documentación de Cuernava (CIDOC), inicialmente dependiente de la Iglesia y secularizado en 1968, desde donde impulsó un análisis crítico al modelo socioeconómico vigente y a las instituciones burocratizadas, incluidas las eclesiásti-

cas, poniendo una especial atención en el mundo educativo, desde posiciones humanistas radicales. Es en el marco de los debates y seminarios realizados en el CIDOC, donde Illich irá construyendo su propuesta desescolarizadora.

Pero antes de entrar en la crítica de Illich a la escuela, que desarrolla especialmente en el libro reseñado, es necesario que conozcamos su análisis social, económico y cultural, porque en él fundamenta su enmienda a la totalidad del sistema escolar. Illich define la sociedad de los años cincuenta y sesenta como la era de la sociedad industrial y de las profesiones inhabilitantes. Es decir, una época en la que no solo la producción en masa degrada la naturaleza, destruye los lazos sociales y desintegra al ser humano, sino también, y esto es clave para su defensa de la desescolarización, una época en la que la gente tenía “problemas”, los expertos tenían “soluciones” y los científicos medían imponderables como “capacidades” y “necesidades”, de modo que se destruía la capacidad de iniciativa y autonomía de las personas. Esta élite profesional, en la que incluye, entre otros, a profesores, médicos, trabajadores sociales y abogados, valida “la religión universal que promueve una codicia empobrecedora” (Illich, Zola, McKnight, Caplan y Shaiken, 1981), el consumismo industrial alienador, manipulando desde pequeños a los seres humanos y ejerciendo su poder prescriptor de establecer lo necesario, bueno y justo,

a través de la autoridad sapiencial para aconsejar e instruir, la autoridad moral, que consigue que su aceptación no solo sea útil, sino también obligatoria, y la autoridad carismática, que permite al profesional apelar a cierto interés supremo de su cliente o usuario, convirtiéndose en los únicos expertos en el bien común y despojando a individuos y colectividades de su capacidad de decidir y de actuar por sí mismos. Sin más legitimación que su autoacreditada experiencia, estos profesionales inhabilitan y *desempoderan* a los destinatarios de sus servicios, transformándolos de sujetos a objetos.

Desde esta perspectiva, para Illich, la escuela es una de las principales instituciones inhabilitadoras, en tanto que instrumento de manipulación, de alienación preparatoria para la vida que el sistema requiere, que produce en serie mano de obra especializada, consumidores dóciles y usuarios resignados, destruyendo valores fundamentales de los seres humanos, como la libertad, la creatividad y la autonomía. Al alumno, afirma, se le adiestra a confundir proceso y sustancia, “se le *escolariza*... para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo” (Illich, 1974, p. 11). La escuela, añade, no solo es incapaz de reducir las desigualdades, sino que las perpetúa, y aliena a las clases populares, haciendo

aceptable el control social, “una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es fácil presa de otras instituciones” (Illich, 1974, p. 57), e invalida la capacidad de los seres humanos de desarrollar su propio aprendizaje. El currículo oculto de la escolarización, argumenta, inicia al ciudadano en el mito de que unas burocracias guiadas por el conocimiento científico son eficientes y benevolentes, inculca en el alumno el mito de que una mayor producción proporcionará una vida mejor y crea el hábito de consumo de servicios y de tolerancia frente a la dependencia institucional. La escuela segrega y selecciona y, además, resulta ineficiente para la instrucción de destrezas por su estructura curricular, limita la libertad y desincentiva el uso sin restricciones de habilidades adquiridas al ser obligatoria, convirtiéndose en un falso servicio de utilidad pública. Illich, en consecuencia, cuestiona el monopolio educativo de la escuela al considerar que la educación para todos significa la educación por parte de todos. Desde esta perspectiva podemos entender su descalificación de la profesión educativa como profesión inhabilitadora: “los maestros titulados se han apropiado del derecho que todo hombre tiene de ejercer su competencia para aprender e instruir igualmente” (Illich, 1974, p. 36).

Otro argumento central de Illich es la imposibilidad del reformismo. Las escuelas actuales, instituciones mani-

puladoras burocratizadas y represivas no pueden transformarse, afirma, en espacios de desarrollo autónomo de las personas. La única alternativa es la inversión, desescolarizar la educación y la sociedad. Un buen sistema educacional, mantiene Illich, debería tener tres objetivos: proporcionar a todo el mundo que lo quisiera acceso a recursos disponibles en cualquier momento de su vida; dotar a todos aquellos que quieren compartir lo que saben el poder de encontrar a personas que quieran aprender de ellos, y, finalmente, permitir a quien quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento. Se trataría de evitar que la pedagogía limite el *saber* y el *saber hacer* en función de controles técnicos, sea en sistemas formales o no formales (Tort Bardolet, 2009).

La sociedad desescolarizada que plantea Illich implicaría la eliminación de los sistemas educativos públicos universales y obligatorios, que serían sustituidos por un conjunto de redes de recursos y enfoques centrados en el libre acceso a la educación. En concreto propone cuatro: 1) servicios de referencia respecto a objetos educativos que faciliten el acceso a espacios o procesos utilizados para el aprendizaje formal, como bibliotecas, laboratorios o museos, pero también granjas o fábricas; 2) lonjas de habilidades consistentes en un listado de personas y entidades que ofrecerían propuestas y modelos de aprendizaje de

determinadas habilidades; 3) servicio de búsqueda de compañeros destinado a confeccionar una red de comunicaciones que permita establecer contactos entre personas interesadas en compartir actividades de aprendizaje afines y 4) servicios de referencia de educadores independientes que elaborarían un catálogo de profesionales, paraprofesionales y personas independientes que se ofrecerían como posibles educadores para aprendizajes específicos y que serían evaluados mediante encuestas o consultando a los clientes anteriores.

Una alternativa que debe situarse en un planteamiento más amplio de impugnación radical de la sociedad industrial/profesional. Para Illich si no se cuestiona el dominio de unos expertos diagnosticadores y prescriptores y las estructuras burocráticas que los sustentan, la consecuencia no será otra que la caída en un totalitarismo que califica de “tecnofascismo”. Sin embargo, considera que la sociedad industrial está entrando en crisis y encuentra en un futuro escenario postindustrial, como muchos en su tiempo, la posibilidad de construir una nueva sociedad liberada del poder tecnocrático que impulsa la alienación consumista, una sociedad que llama “convivencial” y que define como “aquella en la que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas”, “una sociedad en la que el hombre controla la herramienta”

(Illich, 1975, p. 13). Una sociedad, en definitiva, equitativa, creadora, austera, en un planteamiento que enlaza con las teorías del decrecimiento y basada en las relaciones personales. No hay que olvidar que, para Illich, el gran fracaso de la sociedad industrial era que la herramienta no había sustituido al esclavo, sino que había hecho del hombre su esclavo. Al contrario de la productividad industrial, la convivencial implicaría la libertad individual realizada dentro del proceso de producción en el seno de una sociedad equipada con herramientas verdaderamente eficaces. Por eso, una sociedad convivencial proscibiría “el sistema escolar pervertido en herramienta obligatoria, basada en la segregación y el rechazo de los fracasados” (Illich, 1975, p. 45).

Los críticos con Illich, especialmente los procedentes del marxismo, han remarcado la inconsistencia de su análisis al no darse cuenta de que el problema de fondo no era la acción manipuladora, supuestamente autónoma, de las burocracias monopolistas, sino el sistema capitalista con sus instituciones constituyentes, desde la propiedad privada al mercado de trabajo, y al proponer una respuesta que se movía en el terreno psicológico e individual, y no en el político. Dicho de otro modo, para Illich, transformar la sociedad consistía en concienciar culturalmente. Por otra parte, su alternativa desescolarizadora resulta no solo difusa, sino que caía en un cierto

*laissez faire* que, al fin, se fundamentaba en una visión individual de la existencia, en un individuo sin sociedad.

Pero todo esto no excluye la vigencia de algunas de las cuestiones planteadas: desde la funcionalidad y los límites del sistema escolar, ahora en un marco postindustrial, hasta el poder de la tecnocracia del bienestar de establecer qué necesidades tienen las personas y qué recursos y técnicas es necesario utilizar. Leer hoy a Illich no es un mero ejercicio de arqueología.

Jordi Sabater  
Profesor de la Facultad de Educación  
Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull

## Libros recibidos

Casanovas, T., Plans, M. y Romeu, R. (2020). *Treball social comunitari a Catalunya de 1960 a 1980*. Col·legi oficial de treball social de Catalunya.

Hueso, K. (2021). *Educar en la naturaleza*. Plataforma editorial.

Molins, V. (2021). *Dignos de descubrir el mundo: experiencias educativas en entornos privilegiados y vulnerables*. Plataforma editorial.

## Propuestas

### Próximos números monográficos

#### **La acción socioeducativa ante el reto de la soledad de los jóvenes**

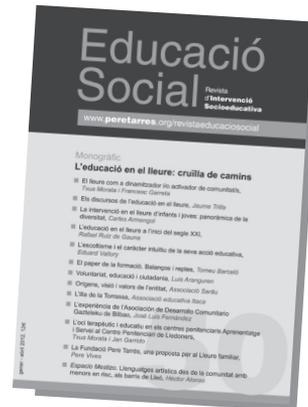
El incremento de la soledad no deseada es una preocupación creciente en este inicio de siglo. A pesar de que se suele asociar a las personas mayores, se trata de una problemática transversal, y son los jóvenes el colectivo que, en estudios muy diversos, expresan sentirse más solos.

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.