





IV CONGRESO ESTATAL  
DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL



IV Congreso Estatal  
del/a Educador/a Social

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS:  
“RETOS Y PROPUESTAS EN EL SIGLO XXI”  
Del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2004

Santiago de Compostela  
Palacio de Congresos de Galicia

Organiza:  
COLEXIO DE EDUCADORES SOCIAIS DE GALICIA

Coorganiza:  
ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

Depósito Legal: C. xxxxxxxx-2004  
ISBN: 84-

Galicia, 2004

# ÍNDICE

<i>Programa</i> .....	22
<i>Inauguración</i> .....	26
<i>Presentación</i> .....	29

## PONENCIAS

<i>Educación igualitaria, una garantía de igualdad</i> .....	33
CRISTINA ALMEIDA CASTRO	
<i>Presentación del Código Deontológico</i> .....	45
ARACELI LÁZARO APARICIO E IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO	
<i>La mujer, el sur de todos los nortes</i> .....	51
CARMEN SARMIENTO GARCÍA	

# MESAS REDONDAS

<b>Mesa 1: “Programas políticos y acción social”</b> .....	63
<b>1. Introducción</b> .....	63
<b>2. Política social-Bloque Nacionalista Gallego</b> .....	66
SALOMÉ ÁLVAREZ BLANCO	
<b>3. Política social-Compromisos del PSOE</b> .....	69
MAR BARCÓN SÁNCHEZ	
<b>Mesa 2: “El papel del/la educador/a social en las administraciones públicas”</b> .....	77
<b>1. Introducción</b> .....	77
<b>2. El papel del/la educador/a social en la administración autonómica</b> .....	79
RAMÓN RODRÍGUEZ GÓMEZ	
<b>3. El papel del/la educador/a social en las administraciones públicas</b> .....	93
XOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ-ABELLÁ GÓMEZ	
<b>Mesa 3: “La educación social en los medios de comunicación”</b> .....	111
<b>1. Introducción</b> .....	111
<b>2. Línea 900: La denuncia social como instrumento de educación</b> .....	113
JOAN SELLA MONTSERRAT	
<b>Educación social. El lugar de los media en las redes educativas</b> .....	115
JOSÉ PAULO SERRALHEIRO	
<b>Práctica teatral y educación social: un encuentro necesario</b> ....	143
MANUEL FRANCISCO VEITES GARCÍA	



# GRUPOS DE TRABAJO

<b>Introducción</b> .....	155
---------------------------	-----

<b>Grupo 1: La formación inicial y continua en la educación social</b> .....	157
--	-----

*Dinamizadores/as:* ENRIC LLETJÓS I LLAMBIES, M<sup>a</sup>. DOLORES CANDEDO GUNTURIZ

<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	157
------------------------------	-----

<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	159
---	-----

<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> SALA ROCA, JOSEFINA; JARRIOT GARCÍA, MERCEDES. “El prácticum en la formación del educador social: un espacio para superar el inmovilismo de los planes de estudio” .....	161
--	-----

FONT I FONT, JOSEP MARÍA; FORÉS MIRAVALLS, ANNA; MARTÍNEZ RIVERA, OCAR: “Creatividad y educación emocional en educación social” .....	169
---	-----

LÓPEZ NOGUERO, FERNANDO. “Las prácticas de campo de la diplomatura en educación social en Andalucía: objetivos y características” .....	177
---	-----

GRATEROL ACEVEDO, GLORIA LISBETH. “Educación social en Venezuela. Una experiencia sobre su investigación” .....	187
---	-----

CASTRO RODRÍGUEZ, M <sup>a</sup> MONTSERRAT. “Valoración hecha por el alumnado de educación social de la Universidad de Santiago de la titulación que estudia” .....	191
--	-----

<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	203
--	-----

<b>Grupo 2: Las políticas de calidad en la educación social</b> .....	209
---	-----

*Dinamizadores/as:* SOLEDAD HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, DAVID ANSOLEAGA SAN ANTONIO

<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	209
------------------------------	-----

<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	211
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	223

### **Grupo 3: La presencia de los colegios profesionales en las políticas socioeducativas** .....

*Dinamizadores:* RAFAEL LÓPEZ ZAGUIRRE, MARTÍ X. MARCH CERDÀ

<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	227
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	229
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	237

### **Grupo 4: La metodología de trabajo entre políticos y profesionales** .....

*Dinamizadores:* ALFONSO FILGUEIRA LÓPEZ, HÉCTOR M. POSE PORTO

<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	241
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	243
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	247

### **Grupo 5: Equipos multiprofesionales y trabajo en red** .....

*Dinamizadores/as:* BELÉN CABALLO VILLAR, ANTONIO J. MUÑOZ RICO

<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	249
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	251
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> LOZANO ROMÁN, ISIDORO; MARTÍNEZ LÓPEZ, CONCEPCIÓN; MUÑOZ CARBONELL, ISMAEL; PEÑA DUÑABEITIA, JULIÁN; VILLANUEVA TOBALINA, AMAIA; VILORIA RAIMUNDO, TXEMA. “El educador social en los equipos multiprofesionales: una experiencia en Vizcaya” .....	255
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	265

<b>Grupo 6: Las políticas de contratación y de inserción laboral en el ámbito de la educación social</b> .....	267
<i>Dinamizadores/as:</i> EMILIA SEOANE PÉREZ, MANUEL GARCÍA-BLANCO CASTIÑEIRA	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	267
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	269
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> DE LA FUENTE BLANCO, GLORIA; REGLERO RADA, MERCEDES. “Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social” .....	271
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	283
<b>Grupo 7: Las políticas sociales en el espacio europeo</b> .....	285
<i>Dinamizadores/as:</i> JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ, DAVID VENTURA LLUCH	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	285
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	287
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	291
<b>Grupo 8: El lugar de la ética en nuestra práctica</b> .....	293
<i>Dinamizadores/as:</i> ARACELI LÁZARO APARICIO, IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	293
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	295
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> LEIVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ; RASCÓN GÓMEZ, M <sup>a</sup> . TERESA; RUÍZ ROMÁN, CRISTÓBAL. “Una ética de principios de procedimientos como eje de la labor del educador social en un contexto intercultural” .....	297
ANSOLEAGA SAN ANTONIO, DAVID; GÓMEZ GUTIÉRREZ, JUAN LUÍS. “La reflexión ética en la práctica de la educación social” .....	305

LLOPART ALARI, ROGER; FUSTE, PLÀCID; ARAMBURU CARAGOL, GILLERMO; TAPIADOR SERRANO, CÉSAR; MARTÍN VIDAL, LAIA. “Reflexión crítica sobre la educación social” .....	323
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	331
<b>Grupo 9: Ideologías, cultura política y educación social</b> .....	343
<i>Dinamizadores:</i> RAMÓN LÓPEZ MARTÍN, CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISÚS	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	343
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	345
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> LÓPEZ MARTÍN, RAMÓN. “Cultura política y educación social. Dos realidades condenadas a entenderse” .....	357
<b>Grupo 10: Nuevas tecnologías y educación social..</b>	367
<i>Dinamizadoras:</i> MARTA FERNÁNDEZ PRIETO, M <sup>a</sup> JOSÉ FERNÁNDEZ BARREIRO	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	367
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	369
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	401
<b>Grupo 11: Definición profesional e instrumentos de trabajo</b> .....	403
<i>Dinamizadores:</i> JESÚS VILAR MARTÍN, MIGUEL A. MARTÍNEZ FUENTES	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	403
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	405
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO:</b> OLIVAR ARROYO, ÁLVARO. “El cuestionario de cambio educativo CCE-R: una propuesta de evaluación de la acción socioeducativa” .....	409
ESCODA TROBAT, MARTA; RIBAS GALUMBO, ELISA NIEVES. “De la teoría pedagógica a la práctica educativa. El hogar Pont del Centre Socioeducatiu Es Pinaret. Mallorca” .....	423

LARRAÑAGA ITURRIAGAGOITIA, IBON; VERANO OCHOA, ANA: “KITE: Modelo operativo de gestión de la intervención socioeducativa” .....	435
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	441

## **ENCUENTROS POR ÁMBITOS** ... 443

### **Encuentro 1: Infancia y juventud** ..... 447

*Dinamizadores:* ANTONIO LUÍS Balsa URÓS, CÉSAR HABA GIMÉNEZ, LUÍS VIDAL PEGUERO

#### **A. INTRODUCCIÓN** ..... 447

#### **B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE** ..... 449

#### **C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:**

GUINOT CASADO, PENÉLOPE; GUIJARRO CABALLERO, ELADIO: “Entre lo educativo y lo punitivo” .....

ALVARADO PASTOR, M<sup>a</sup>. TERESA: “La inserción sociolaboral de menores y jóvenes infractores internados en centros socioeducativos: programa de formación e inserción laboral en el centro socioeducativo “Es Pinaret”..... 463

DE LA RÚA MADRAZO, IZASKUN: “Proyecto de creación de un club de tiempo libre educativo con menores en situación de riesgo” ..... 477

FERRER VENTURA, MARTA; SARRADO SOLDEVILA, JOAN JOSEP; SÁNCHEZ CARBONELL, JAVIER; VIRGILI TEJEDOR, CARLES; CEBRIÀ ANDREU, JORDI; SORANDO MARÍN, ROSA: “Nivel de ansiedad de jóvenes infractores internados en un centro educativo de régimen cerrado” ..... 485

RIBAS GALUMBO, ELISA; BÜRGEL, SABINE: “Educación para la salud y menores infractores. Análisis de actitudes y programas de prevención” .. 497

JIMÉNEZ GARCÍA, MÓNICA; MONFORT FERNÁNDEZ, SANDRA: “El proyecto educativo individualizado: una propuesta educativa” ..... 509

JEREMÍAS PUIG, INMACULADA: “Políticas de infancia” ..... 519

VALÍN ARMAS, ÁGUEDA; DÍAZ SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>. JESÚS; PAZ PEÑA, MARTA: “Proyecto coaching menores Lugo” ..... 537

#### **D. CONCLUSIONES DEL GRUPO** ..... 543

<b>Encuentro 2: Adultos</b> .....	547
<i>Dinamizadora: M<sup>a</sup> AMPARO YÁÑEZ MORENO</i>	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	547
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	549
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
AUBERT SIMÓN, ADRIANA; PADRÓS CUIXART, MARÍA; VALLS CAROL, ROSA: “Movimiento de educación democrática de personas adultas. El caso de la Verneda-St. Martí” .....	553
ZAMORA RODRÍGUEZ, ELISA T.; MÉNDEZ LOIS, M <sup>a</sup> JOSÉ: “Enfoque comunicativo en educación de adultos” .....	562
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	573
<b>Encuentro 3: Mayores</b> .....	575
<i>Dinamizador: JAVIER LORENTE GUERRERO</i>	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	575
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	577
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MARGARITA: “Las personas mayores en los movimientos sociales y de voluntariado” .....	581
MARCH I CERDÀ, MARTÍ X.; ORTE SOCIAS, CARMEN: “El maltrato, el conflicto y la violencia como espacios de educación social” .....	593
PÉREZ GONZÁLEZ, LOURDES; PÉREZ BONET, GREGORIO: “Campus senior. Médula de un programa intergeneracional” .....	609
MORÉ MATEU, MIQUEL; LAÍN CORBI, CARME: “Trabajar la identidad personal, una nueva forma de hacer política” .....	615
MIÑANO JIMÉNEZ, LUIS: “Una experiencia de participación de las personas mayores: los centros sociales de mayores del municipio de Murcia” .....	623
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JESÚS; ZAPICO BARBEITO, M <sup>a</sup> . HELENA: “La producción de materiales didácticos con y para adultos. Una oportunidad para contribuir a la función extensiva de la universidad desde la materia “didáctica de educación de adultos” .....	630
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	645

<b>Encuentro 4: Mujer</b> .....	647
<i>Dinamizadora:</i> ANA M <sup>a</sup> . IGLESIAS GALDO	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	647
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	649
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b> DE LA OSA MERINO, SOLEDAD; MARTÍN BAUSET, REYES; MARTÍNEZ PERAL, CARMEN; MARTÍNEZ NEIRA, NATALIA CARLOTA: “Experiencia de trabajo con familia unipersonal por divorcio en adultez tardía” .....	651
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	659
<b>Encuentro 5: Acción sociocultural</b> .....	661
<i>Dinamizadora:</i> FERNANDO RAMÓN LAVANDEIRA SUÁREZ	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	661
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	663
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	667
<b>Encuentro 6: Adicciones</b> .....	669
<i>Dinamizador:</i> ALFONSO TEMBRÁS LÓPEZ	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	669
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	671
<b>C. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	673
<b>Encuentro 7: Minorías e inclusión social</b> .....	675
<i>Dinamizador:</i> GABRIEL GÓMEZ ROLLÓN	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	675
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	677
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b> GAMARRA DE LA VILLA, TOMÁS JOSÉ: “Espacio de Acogidas Grupales” ..	687
PIÑEIRO MIRÁS, ANIA: “Kachí-Kalí Mujer Gitana” .....	695
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	705

<b>Encuentro 8: Inmigración</b> .....	707
<i>Dinamizadora:</i> LAURA BUGALLO SÁNCHEZ	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	707
<b>B. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
CARAMÉS BOADA, MARTA: “Aprendiendo con mujeres de Marruecos. Pensando la práctica de la relación educativa” .....	709
SÁNCHEZ I PERIS, FRANCESC JOSEP; ROS ROS, CONCEPCIÓN; GRAFELLA ESTEBAN, PEDRO R.: “La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandía” .....	721
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	733
<b>Encuentro 9: Centros penales</b> .....	735
<i>Dinamizadora:</i> M <sup>ª</sup> LUISA JIMÉNEZ REBOLLO	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	735
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	737
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
MORÁN VEGA, JOSÉ ANTONIO: “La figura del educador social penitenciario de medio abierto” .....	743
<b>Encuentro 10: Inserción laboral</b> .....	757
<i>Dinamizadora:</i> SONIA MORALES CALVO	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	757
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	759
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
GONZÁLEZ QUINTEIRO, ANA I.; LAMAS MARTÍNEZ, JAIME: “El taller de empleo como instrumento que fomenta los lazos cívicos y el ejercicio de ciudadanía” .....	761



<b>Encuentro 11: Desarrollo local</b> .....	769
<i>Dinamizador: XOSÉ GUMERSINDO ALONSO BERNÁRDEZ</i>	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	769
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	771
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
TAMARIT RUBIO, ANA; SÁNCHEZ BAÑÓN, M <sup>a</sup> ROSARIO: “Ecopedagogía en acción: propuesta lúdica a partir de la “Carta de la Tierra” .....	775
ALONSO BERNÁRDEZ, XOSÉ GUMERSINDO: “Educación comunitaria y desarrollo rural. Programa de acción rural diocesano” .....	789
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	799
<b>Encuentro 12: Instituciones educativas regladas</b>	801
<i>Dinamizador: DAVID GALÁN CARRETERO</i>	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	801
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	803
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b>	
MOREY ALZAMORA, ANA MARÍA: “El papel de los educadores sociales en los programas de intervención socioeducativa” .....	819
GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARGARITA; SOBRÓN SALAZAR, INDALECIO: “Los centros escolares: puntos de convergencia de las políticas culturales y desarrollo local” .....	833
DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, M <sup>a</sup> JOSÉ; ALTÉS BORONAT, JOSÉ M <sup>a</sup> : “Aula 15, un recurso para el abordaje del absentismo en la etapa ESO” .....	843
MOLINA GÓMEZ, RAMÓN; HERMIDA MISER, MILAGROS; PIÑEIRO MIRAS, ANIA; PARAJÓ NAVIERA, DIEGO: “Dorna: embárcate en la salud” .....	853
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	863

<b>Encuentro 13: Servicios sociales de atención primaria</b> .....	865
<i>Dinamizadora:</i> SILVIA BATET TRÍAS	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	865
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	867
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b> ORTE SOCIAS, CARMEN; MARCH I CERDÀ, MARTÍ X.: “Los servicios sociales como contexto para la institucionalización y profesionalización del educador social” .....	871
AMEIJEIRAS SÁIZ, ROSA: “El estado de bienestar social y los servicios sociales. Las dudas sobre su configuración ideal como elemento de reflexión del educador social” .....	883
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	899
 <b>Encuentro 14: Discapacidades</b> .....	 901
<i>Dinamizadora:</i> ANA OTERUELO PÉREZ	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	901
<b>B. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b> JIMÉNEZ SIMÓN, JUAN RAMÓN: “Procesos de exclusión social: redes de participación en personas con discapacidad” .....	903
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	917
 <b>Encuentro 15: Familia</b> .....	 919
<i>Dinamizador:</i> GERMÁN VARGAS CALLEJAS	
<b>A. INTRODUCCIÓN</b> .....	919
<b>B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE</b> .....	921
<b>C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO:</b> GÓMEZ PÉREZ, DANIEL; BOCERO LÓPEZ, ANTONIO: “La atención socioeducativa a la familia en los servicios sociales de la provincia de Córdoba” .....	923
VALLINA QUIROGA, DEMELSA: “La orientación educativa familiar: respuesta programada de calidad e innovación” .....	939

GASCÓN CLERENCIA, JAVIER; MESTRE SÁEZ, M <sup>a</sup> . DEL MAR: “Casa de Acogida Montseny” .....	949
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD M <sup>a</sup> ; CÁNOVAS LEONHARDT, PAZ: “Los estilos educativos familiares en el plan integral de la familia e infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005” .....	961
<b>D. CONCLUSIONES DEL GRUPO</b> .....	969

<i>Espacio abierto</i> .....	971
<i>Conclusiones generales</i> .....	987
<i>Clausura</i> .....	995

## **ANEXOS** .....

1001

<i>Valoración del congreso. Análisis de las encuestas</i> .....	1003
---	------

<b>Órganos del Congreso</b> .....	1031
<i>Comité de Honor</i> .....	1031
<i>Comité Científico</i> .....	1032
<i>Comité Organizador</i> .....	1033
<i>Secretaría Técnica</i> .....	1033

<i>Datos sobre los congresistas</i> .....	1035
---	------

<i>Listado de asistentes</i> .....	1039
------------------------------------	------

<i>Colaboradores Oficiales</i> .....	XXXXXX
--------------------------------------	--------



## PROGRAMA

### “IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL”

## JUEVES, 30 DE SEPTIEMBRE

- 9,00 h.: Recepción y entrega de documentación.
- 10,00 h.: Ponencia inaugural “Educación Igualitaria, una garantía de igualdad”. A cargo de:  
*D<sup>a</sup>. Cristina Almeida Castro, Letrada.*
- 10,00 h.: Inauguración oficial del Congreso, a cargo de:  
*Ilmo. Sr. D. Miguel Rodríguez Barrio, Director General de Servicios Comunitarios e Inclusión Social de la Xunta de Galicia.*  
*Sra. D<sup>a</sup> Elvira Cienfuegos López, Concejala Delegada de Educación y Teniente Alcalde del Ayuntamiento de Santiago de Compostela.*  
*Ilma. Sra. D<sup>a</sup> Rosa Gómez Díaz, Delegada de A Coruña de la Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.*  
*Ilma. Sra. D<sup>a</sup> Flor Hoyos Alarte, Presidenta de la Asociación Estatal de Educación Social.*  
*Ilmo. Sr. D. Alberto Fernández de Sanmaded Santos, Presidente del Colexio de Educadores Sociais de Galicia.*
- 12,00 h.: Pausa-café.
- 12,30 h.: Mesa Redonda: “Programas políticos y acción social”. A cargo de:  
*D<sup>a</sup>. Salomé Álvarez Blanco, BNG.*  
*D<sup>a</sup>. Mar Barcón Sánchez, PSOE.*  
*D<sup>a</sup>. Elisa Madarro González, PP.*
- 14,00 h.: Comida de trabajo.
- 16,00 h.: Grupos de trabajo.
- 18,00 h.: Descanso.
- 18,30 h.: Encuentros por ámbitos.

- 20,00 h.: Recepción del Alcalde en el Ayuntamiento de Santiago de Compostela (con invitación).  
 20,00 h.: Visita lúdico-cultural guiada por Santiago de Compostela.

## **VIENRES, 1 DE OCTUBRE**

- 9,30 h.: Presentación del Código Deontológico del/a Educador/a Social. A cargo de:  
*D.<sup>a</sup> Araceli Lázaro Aparicio, Educadora Social, miembro del CEESC (Col.legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya).*  
*D. Iñaki Rodríguez Cueto, Educador Social, miembro de GIZABERRI (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi).*
- 11,00 h.: Pausa-Café.
- 11,30 h.: Grupos de trabajo.
- 13,30 h.: Espacio abierto.
- 14,30 h.: Comida de trabajo.
- 16,30 h.: Encuentros por ámbitos.
- 18,00 h.: Descanso.
- 18,30 h.: Mesa redonda: “*El papel del/a educador/a social en las administraciones públicas*”. A cargo de:  
*D. Ramón Rodríguez Gómez, Educador-Coordenador del Área de Menores Inmigrantes en la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Asuntos Sociales de Andalucía.*  
*D. Xosé Manuel Rodríguez Abella, Director del departamento de educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela.*  
*D. Juan Carlos Mato Gómez, Subdirector General de Programas Sociales de la Dirección General de Servicios Sociales y Dependencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.*
- 21,30 h.: Cena del Congreso amenizada con queimada y acto lúdico-teatral.

**SÁBADO, 2 DE OCTUBRE**

- 9,30 h.: Ponencia: “Los excluidos: un periodismo comprometido”. A cargo de:  
*D<sup>a</sup>. Carmen Sarmiento García, Escritora y periodista.*
- 11,00 h.: Mesa redonda: “La educación social en los medios de comunicación”. A cargo de:  
*D. Joan Sella Montserrat, Ex-director y redactor del programa de TVE2 “Línea 900”*  
*D. José Paulo Serralheiro, Director del periódico “A Página da Educação”*  
*D. Manuel Francisco Vieites García, Profesor y director del Instituto Politécnico de Vigo.*
- 12,15 h.: Descanso.
- 12,30 h.: Conclusiones.
- 13,30 h.: Clausura del Congreso. A cargo de:  
*D<sup>a</sup> Flor Hoyos Alarte, Presidenta de la Asociación Estatal de Educación Social.*  
*D. Alberto Fernández de Sanmaded Santos, Presidente del Colexio de Educadores Sociais de Galicia.*  
*D. Antoni Juliá Bosch, Responsable de la Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI).*
- 15,00 h.: Pincho de despedida.
- 17:00 H.: Visita a la Catedral de Santiago de Compostela, a su archivo y Botafumeiro.





# INAUGURACIÓN

ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS  
Presidente del CESG

*Ilmo Sr. D. Miguel Rodríguez Barrio, Director Xeral de Servicios Comunitarios e Inclusión Social; Ilma Sra. Rosa Gómez Delegada de la Conselleria de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado; estimada presidenta de la Asociación Estatal de Educación Social; estimados presidentes y presidentas de colegios y asociaciones del Estado: bienqueridos congresistas.*

*Ante todo, dar las gracias a las autoridades que me acompañan en la mesa y que tuvieron la amabilidad de estar hoy aquí con nosotros, inaugurando este acto tan importante para los educadores y las educadoras sociales del Estado. Agradecemos su deferencia, que nos demuestra su interés por los profesionales que trabajamos en este campo.*

*Están también aquí los verdaderos protagonistas de la Educación Social, los educadores y educadoras que están trabajando o estudiando por nuestra profesión. Vosotros sois los imprescindibles en este Congreso.*

*Cuando hace tres años se designaba en Barcelona a Santiago como sede del IV Congreso del Educador y Educadora Social, en el Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG) nos enfrentamos con una tarea que nos supuso afrontar un importante reto para nuestra organización, un Colegio recién creado que, paralelamente a organizar este Congreso, ha tenido que afrontar su Asamblea Constituyente, nuestra primera Junta de Gobierno, la elaboración de nuestros Estatutos y muchos otros temas de consolidación.*

*Hemos tenido en este camino muchos problemas y, en algunos casos, falta de reconocimiento que sólo ha sido posible superar gracias al esfuerzo de muchos colectivos, sin los que habría sido imposible inaugurar hoy este evento. Aún siendo imposible citar*

*personalmente a todos, quiero señalar a las personas de secretaría del CESG, las juntas de gobierno del Colexio de Galicia, de la Asociación Estatal y de los de otros colegios y asociaciones del estado, los Comités Organizadores y Científico y todas las instituciones que apoyaron de una forma u otra este evento.*

*Para la Educación Social en Galicia ha sido un orgullo que la Asociación Estatal designara al CESG como organizador del Congreso. Lo entendimos como un reconocimiento a los muchos compañeros y compañeras de la Educación Social que llevan años trabajando por esta profesión, y a los colectivos de Galicia a los que dirigimos nuestro trabajo. Desde esta esquina tan desconocida y a veces tan lejana del resto del Estado esperamos estar a la altura de los otros Congresos, aquel cero de Navarra y los tan exitosos de Murcia, Madrid y Barcelona.*

*Por fin hemos conseguido estar hoy aquí, tres años después del último Congreso. En este período, sin duda, hemos avanzado como profesión: se han creado cinco colegios más después de los de Cataluña y Galicia, hemos intentado estar presentes como organizaciones de educadoras y educadores en todos los lugares donde creímos que como profesión teníamos algo que decir, nos hemos dotado de un Código Deontológico que presentamos en este Congreso y muchos otros avances.*

*Pero no os voy a ocultar, que aún tenemos importantes retos en nuestra profesión. Después de muchos años de experiencia como educadores y educadoras y más de 10 años de Diplomatura, aún nos toca ir luchando por un reconocimiento de nuestro espacio profesional, luchando en muchos foros por que se nos reconozca como educadores y educadoras sociales en todos los ámbitos: Gobierno Central, Autonómico y Local así como en la empresa privada. Aun hoy en día en muchos convenios no existe la categoría específica de educador social; también es necesario exigir una clarificación de nuestras competencias profesionales, que se nos incluya en muchos ámbitos de lo social en los que todavía no estamos suficientemente reconocidos.*

*Nos enfrentamos también a la tan necesaria convergencia europea de titulaciones, en la que estamos trabajando por que se reconozca el título de Educador Social, y tantos otros retos como la definitiva homologación profesional, la creación del Consejo General de Colegios y otros muchos que, sin duda, abordaremos en este Congreso.*

*Pero como profesionales de la Educación Social tenemos un reto aun más importante: tenemos que dar un paso adelante, apostar decididamente por influir en las políticas sociales que se elaboran y se ponen en marcha en el Estado Español. Tenemos que dejar de ser simples ejecutoras y ejecutores de las políticas socioeducativas y decir orgullosamente que somos educadoras y educadores sociales, que tenemos mucho que*

*aportar a todas las actuaciones que se realicen. Debemos, cada uno desde nuestro puesto, en cualquier ámbito (en la administración, en la empresa, en la universidad) y aunque muchas veces estemos contratados precariamente y con las más variadas denominaciones, hacemos oír, aportar ideas y luchar por una intervención de calidad, por respeto a las personas a las que se dirige nuestro trabajo que son los verdaderos protagonistas de las políticas sociales. Políticas que esta sociedad está obligada a establecer para crear una sociedad cada vez más justa en este siglo que acabamos de comenzar. Este también es nuestro reto y nuestra responsabilidad.*

*Es por esto por lo que hemos decidido dedicar este Congreso a las políticas sociales y educativas, y por lo que hemos apostado por un Congreso en los que predominan los espacios de trabajo en grupo y debate. La carga de este Congreso está en los once Grupos de Trabajo que pretendemos debatan sobre los retos más importantes de nuestra profesión, y los Encuentros por Ámbitos donde se fomentará el intercambio de experiencias de diferentes territorios y de donde salgan las propuestas a las políticas socioeducativas en cada ámbito.*

*La respuesta hasta el momento ha sido magnífica con la inscripción de casi 500 profesionales y la presentación de más de 60 comunicaciones. Ahora, os corresponde continuar discutiendo y generando propuestas en estos tres días y, posteriormente, a las instituciones que os representan les corresponderá hacerlas llegar a todas las instituciones necesarias.*

*Nuestro agradecimiento de nuevo por estar en Galicia y por hacer sin duda que este IV Congreso del Educador y la Educadora Social sea lo más fructífero posible. Contad con todas las personas de la organización, que tanta ilusión hemos puesto en este Congreso, para cualquier aspecto que pueda surgir, participad activamente, disfrutad de nuestra tierra y recordad, sobre todo, que sin vuestra participación esto no tendría sentido. Gracias.*



# PRESENTACIÓN

FLOR HOYOS ALARTE  
*Presidenta de ASEDES*

Estamos en nuestro IV Congreso estatal del Educador y la Educadora Social: “Políticas socioeducativas: retos y propuestas del siglo XXI”. Gracias a todos y a todas por venir. Gracias a los responsables políticos por apoyarnos con su presencia.

Un Congreso como éste se gesta durante mucho tiempo, se pare deprisa y a veces, con algo de dolor y siempre se le mira con nostalgia, aunque nos salga contestón.

De algún modo, un congreso es un hijo, de hecho hemos tenido cuatro hijos:

El primero, “*Presente y futuro de la educación social*”, nació en Murcia en el 94. Nos nació honrado, fundacional. Apostó por aquello de “los Colegios profesionales como instrumento de regularización y organización de la profesión”. Fruto de esta pasión por tanto y tanto Colegio (ya con siete y dos más en marcha), es que ahora tiene que ir por esos ministerios de Dios solicitando, no un Colegio, sino un Consejo General de Colegios donde poner, claro, a todos sus Colegios.

El segundo, “*La educación ante una sociedad en cambio*”, nace en Madrid, en el 98. Éste nos salió erudito. Quiso hacer carrera y se acercó a la Universidad a movilizar, en esa andadura conjunta entre la teoría y la práctica. Y ahí anda metido en proyectos como el de convergencia europea de titulaciones.

El tercero, “*Ética y calidad en la acción socioeducativa*”, nos nació catalán, en el 2001. Con talante cosmopolita, quería ver mundo y se abrió al mundo. Se nos hizo internacional, miró hacia fuera, introdujo cosas nuevas, planteó temas profundos, a veces etéreos: “La ética, la calidad”... creo que anda de hecho por aquí con sus ensoñaciones. Mañana, sin ir más lejos, presentará el Código Deontológico del Educador y la Educadora Social. Otra locura sin duda.

Me parece a mi que este recién nacido, cuarto Congreso, es el contestón. Quiere mirar para dentro y hablar de retos y de propuestas. Ya con cierto poderío, pretende “analizar críticamente las políticas en las que se enmarca nuestra acción socioeducativa”. Es más, pretende hacer una lectura política de la Educación Social y una lectura educativa de las políticas sociales ¿Lo conseguirá?

Los padres, que somos todos, vamos cambiando con cada hijo. Algo perdura, algo se trasforma, algo nuevo surge. Este cuarto hijo, el pequeño, nos va a nacer gallego y habrá que estar muy atento a lo que nos diga y habrá que estar muy atento a sus silencios. ¡¡GOCÉMOSLO!!

# PONENCIAS





# EDUCACIÓN IGUALITARIA, UNA GARANTÍA DE IGUALDAD

(Trascripción no literal)

CRISTINA ALMEIDA  
Letrada en ejercicio

Es un honor poder encontraros a todos y a todas juntos aquí.

Soy la primera que voy a hablar, aunque siempre hablen las autoridades. Yo no soy una autoridad, pero bueno, seré la primera.

Estoy encantada de poder dirigiros unas palabras y, sobre todo, hablaros de un tema como es lo de la **educación igualitaria**.

Cuando me pidieron un título para esta ponencia, lo hice más pensando en los educadores tradicionales (profesores), pero luego le pusieron lo de “Social”.

Y es cierto que los educadores sociales hacen más cosas que la enseñanza tradicional. Hacen lo que es de verdad la educación: la formación de valores.

No dais clases convencionales, pero sí clase de vida, de humanidad, desarrollo, solidaridad...

(...)

En las consecuencias de la mala educación es dónde vais a intervenir todos y todas juntas y **cuando se produce desigualdad en la sociedad es donde se necesita más trabajo de los educadores** y yo no cierro los ojos.

(...)

Yo, para no irme a los tiempos remotos, (que una ya tiene tiempos remotos), en el año 64 ingresé en el partido comunista. Era lo más rojo que había en España: perseguido, clandestino, teníamos nombres falsos,... una cosa tremenda.

Yo decía, “Si esto es tan rojo, a mi no me va a pasar nada excepto que me coja la policía”. Y todos decían: “Esta es de los nuestros, esta es de los nuestros” y yo tan contenta porque era de los de ellos.

Terminé la carrera en el año 66, me puse a defender presos políticos y trabajadores.

En una ocasión fui a Jaén, a Cádiz, a ver a los presos muertos de hambre.

El director no me dejaba entrar porque no quería que viera a los presos, así que me fuí a denunciar la situación.

Llego allí muy seria.

– “Mire, vengo a denunciar al director de la cárcel ...”

– “¿nombre?”

– “Cristina Almeida”,

– “¿profesión?”

– “abogada”,

– “¿edad?”

(fue en el año 68 así que echad cuentas...)

– “¿estado civil?”

Y yo me acababa de casar ese año, unos meses antes. Todavía me quedaba la cara de tonta que se te queda cuando te casas, ¿no? Yo, con el mejor estilo, le digo:

– “casada”.

Pues después de decirle que era casada, se frena el señor de la máquina de escribir y dice:

– “¿Está ahí su marido?”

– “No, mi marido está en Madrid.”

– “Pero es que usted no puede denunciar”.

– “¿Cómo que no puedo denunciar si soy abogada?”

– “Pero es que usted no puede denunciar, tiene que denunciar su marido por usted”.

y yo digo...

– “¿Cómo? ¿Cómo va a denunciar mi marido si a él no le ha hecho nada el director de la cárcel?”.

– “Pero es su representante”...

Cuando estudias la carrera, crees que sólo la tienes que saber para decírsela al catedrático cuando te examinas, que luego lo que tienes que aprender son otras cosas que no te enseñan nunca en la carrera.

Yo había leído que las mujeres tenían limitaciones (...), pero claro, cuando me di cuenta que no podía sacarme un pasaporte sin la autorización de mi marido, que no podía viajar sin la autorización de mi marido, que no podía denunciar sin la autorización de mi marido... descubrí que, además de marido, me había echado un representante, un administrador de mi dinero, que me tenía que dar permiso para trabajar y que podía cobrar mi sueldo directamente él.

¡Pero si no es más listo que yo, ni ha sacado mejores notas, ni ha mandado más juicios que yo, para encima de marido convertirse en mi amo!

Aquel día, ante el señor de la máquina de escribir fue dónde descubrí la **discriminación real y cotidiana de la mujer ante el hombre**.

Al final dediqué mi lucha política y mi lucha personal a recuperar a las mujeres como de sujetos de derecho.

(...)

En el año 75, en plena transición democrática y año internacional de la mujer, se acabó con la reforma del Código Civil, la llamada licencia marital o permiso de pareja (fijaos que las cosas están muy cerquita).

Entonces empezamos a hablar de lo que era legal porque, aunque esa ley salió en el boletín Oficial del Estado, era muy difícil quitar determinadas posiciones de la cabeza de los que se imaginaron que tenía más derecho que nosotras.

(...)

Entonces se planteaba la igualdad como una consecución de la conquista de la igualdad jurídica y yo creo que lo fuimos consiguiendo.

Es precisamente que, en nuestra Constitución del año 78, el día 6 de diciembre nos declara a todas y todos iguales ante la ley.

Pero llegó el día 7 y yo no notaba nada, y el día 8 y el 22 y el 24 y el 31, fin de año...

Estaba todo muy bien escrito, que éramos iguales, pero a mí no me lo parecía (...). Y es porque **la igualdad** no se recibe por mandato, si no **se crea en condiciones de igualdad**.

Yo creo que las declaraciones programáticas que tenía la Constitución era un marco a desear, y ahí empezó la lucha por la igualdad, la lucha por poder ejercer, incluso, los derechos de la Constitución.

(...)

Y en el 83 se crea el Instituto de la mujer. Una de las grandes preocupaciones de aquel primitivo Instituto de la mujer fue la democracia, y naturalmente la educación.

Yo recuerdo que **hasta el año 70 en nuestro país no se había aprobado la educación mixta** y, además, se hizo obligatoria la escolaridad de las niñas por primera vez, cuando la de los niños se remonta al siglo XIX (algunos la habían aprovechado, otros no).

Ya antes las mujeres teníamos que estudiar, porque teníamos que ser educadas (que no instruidas) (...). Nosotras éramos educadas en la cortesía, para ser buena ama de casa, esposa, madre y amantes a la vez.

Entonces todo eso hasta el año 70.

(...)

Y lo que en principio nos parecía una conquista como era la educación mixta, no lo era tanto. (...)

Ahora vemos que la educación mixta no es verdaderamente la panacea por el hecho de que se sienten juntos los niños y las niñas.

**Si los valores que enseñan son los valores que hacen la propia discriminación, la educación no sirve para liberar a los individuos**, ni a los hombres ni a las mujeres (...). Un modelo discriminador o discriminatorio no es un buen modelo ni para los hombres ni para las mujeres.

Y empezó la educación mixta.

Al principio hubo un esfuerzo por buscar la comunicación, por buscar valores igualitarios... (...) se trataba de conseguir que los valores femeninos estuviesen al mismo nivel que los masculinos y que no hubiese unos valores que puedan pisotear a los otros.

Se hizo un esfuerzo en la búsqueda de los libros de texto de cuántas veces se veía en los dibujos a los niños con una máquina registradora y a nosotras con el monedero de la compra, etc.

Todo eso se fue quitando, cribando, intentando hacer la educación más libre para todos y para todas.

Y también se veían los pulsos del propio profesorado, que durante veranos enteros iban a cantidad de cursos a hablar de estas cosas...

Pero yo creo que al final fue enmudeciéndose y se ha quedado en una educación de igualdad aparente.

Y estas son las consecuencias que seguimos viviendo, porque es verdad que las cosas han cambiado, pero no lo suficiente.

### **Estamos juntos, pero no somos iguales.**

Yo el año pasado estuve en Canarias, dando los premios fin de carrera de 5 cursos, 4 mujeres las nº 1 y un hombre. Un buen promedio, ¿no? Pero luego es lo de siempre: (...) casarse, quedarse embarazadas ... (...) y, al final, tu nº 1 de la carrera se convertían en un menos 20 en la vida social y ellos, un menos 20 en la carrera, es un nº 1 en la vida...

En las entrevistas de trabajo te preguntan directamente “¿tienes problemas de responsabilidad familiar y laboral?” (y ellos responden) “ninguna, yo a disposición de la empresa”.

Con lo cual, estábamos en los niveles que no tenían nada que ver ni con lo que nos enseñan sino con lo que sufrimos.

Y de ahí que **hay una enorme desigualdad, pero no en las leyes, ni incluso en la oportunidad educativa.**

Hemos visto cómo hoy hay más universitarias que universitarios, hay más fracaso escolar en los niños que en las niñas, dejan más los estudios los niños que las niñas (aunque ellas ya empiezan a igualarse también).

En eso, lo malo es que ahora las chicas se quieren igualar en lo malo, en el sentido de decir “yo quiero ser como ellos, tan inútil como ellos”.

Por cierto, es un sentido cariñoso cuando digo lo de inútil.

Y es que a los hombres los educan para ser inútiles: (...) son inútiles para hacer la cama en su casa, son inútiles para fregar, son inútiles para coser, para planchar... una inutilidad absoluta.

Cuando digo yo que son unos inútiles, es porque dicen “yo no sé”: “yo no sé planchar”, “yo no sé hacer la cama bien” ... (...).

Al final, tú como mujer tienes una habilidad. Tienes una habilidad para planchar, para hacer la cama.

Entonces, entre el “inútil” y la “hábil” y un poquito de amor, ya está el lío hecho. Porque al final (...) el “inútil” se queda sin las camas y tú con las camas, el amor, el trabajo y los niños.

Que eso parece una tontería, pero fijaros que hay una sensación generalizada... (...).

Yo he llegado a ser concejala de primer ayuntamiento democrático, diputada 12 años, Senadora otros 4 años, diputada provincial, presidenta del Grupo Socialista Progresista a la asamblea de Madrid ... (...). Vamos, que si fuera, por antigüedad podría aspirar a la presidencia del Gobierno. Pero también me han interesado otras cosas.

En ocasiones, con estos compañeros, esos tan sabios que tengo, les digo: “Oye, a mí no me cuentes todo lo mucho que lees (...), si yo también leo (...), yo también soy política ..., pero, tú sabes coser?”.

Y es verdad, son tonterías, pero es una forma de ver la vida con libertad.

Yo me siento más libre que muchas otras y otros. ¿Por qué? porque soy capaz de hacer más cosas por mí misma, y eso es una educación de libertad.

(...)

Por lo tanto, ahora que se está planteando lo que es la educación, **no nos podemos plantear sólo la educación como conocimiento, sino como combate a los factores desiguales que tenía la sociedad.**

Una anécdota sobre los medios de comunicación: (...) todos mis amigos me dicen: “Carai Cristina, ¡qué programas de mujeres!, ¡qué programas del corazón!”.

– “Bueno, no le llames del corazón, hombre, llámale del cotilleo, de la mala educación, de la pelea. Vosotros que suerte tenéis, por lo menos tenéis el fútbol”.

Y es verdad: tienen fútbol mañana, tarde y noche, la copa del Rey, de la Reina, de la cuñada (...), de todo hay hoy en la televisión.

Y esto es la gran cultura masculina que nos están poniendo por la televisión: el fútbol (...). Yo ya no se qué es peor (...).

En el fondo, los estereotipos siguen siendo los mismos, aunque se hable de la democracia (...). Es una forma de querer seguir con unos valores que a mí me parecen obsoletos para los hombres y para las mujeres.

Hace tiempo leí un artículo muy bonito, hace años ya, que se llamaba “Las hijas del rock and roll” y que se refería a las personas, ya cumplidos 60 años. Hablaba de las mujeres que no han tenido marido, pero que han tenido novio, han tenido amante, que han tenido matrimonio, que han tenido divorcio, que han tenido hijos (...), andan buscando todavía una afectividad, la afectividad que las realice, que las llene de libertad pero también de afecto.

Y si miras a los hombres de nuestra generación, son hombres que andan buscando una mujer que se parezca a su abuela, o a su madre (...). Hay una enorme diferencia entre los hombres y mujeres de nuestra generación.

**Mientras ellos buscan una mujer que tiende a desaparecer, nosotras buscamos un hombre que todavía no existe.**

(...)

Estamos en un mundo que, no es por ahí por donde queremos que vaya, y, precisamente como no ha ido por ahí, hay una enorme diferencia social que hace que, cuando hablemos de educadoras/es sociales (...), afortunadamente, seáis muy necesarios.

(...)

Yo quiero recordar que de las personas maltratadas en la actualidad, más del 60% tiene menos de 30 años y de las personas asesinadas, en torno al 50%, tiene menos de 30 años. ¿eso que quiere decir? Siempre se dice que hay más violencia ahora, se denuncia más... Pues yo no sé lo que había antes porque no se denunciaba, pero sé lo que hay ahora porque se denuncia. (...) Vamos a estudiar los orígenes de la violencia, vamos a ver por qué no nos respetamos.

Sólo un hecho curioso:

¿Por qué los niños ocupan el recreo con el fútbol, y las niñas cotillean entre ellas? (...). ¿Porque el hombre, cuanto más feo más hermoso? y eso ha sido de siglos.

Esa idea de superioridad en los sentimientos, atribuida sin merecerla, causa estragos en los hombres y en las mujeres.

Yo creo que hay que **retomar ese sentido común de la palabra educación.**

Y no os van a faltar oportunidades a los y las que estáis aquí, porque hoy se tiende a los problemas de género.

El 21 de septiembre del 2004 se publicó la muy pomposa ley de la Comunidad Autónoma de Galicia en el Boletín Oficial del Estado que se llama “Ley 7/2004, del 16 de julio, Gallega para la Igualdad de mujeres y hombres”.

Es decir, que del siglo XXI, en el 2004 todavía hay una ley que se hace para conseguir la igualdad (...). Eso quiere decir que si la han tenido que hacer (está en la Constitución que obliga en el artículo 9 a conseguir la igualdad entre la gente), es porque son conscientes de cuál es la situación de desequilibrio de la sociedad. Y esos desequilibrios van a repercutir en los servicios sociales, en modos culturales, educación diferente, etc. (...)

Todavía parece que no **hay un mundo compartido en igualdad**. Por lo menos hay uno en la apariencia y hay otro en la realidad, y lo mismo que en la cultura, aún en el trabajo. En el campo de trabajo hay una situación de desprotección ante este tipo de problemas.

Estando de debate con uno del PP de Madrid (...) me decía que los diputados de la Comunidad de Madrid había pedido la excedencia por maternidad. ¡Seguro que le vais a dar la medalla al Mérito Civil!!

Y nosotras que las cogemos en el 99%, resulta que se nos despide, que se nos niegan los ascensos.

Es decir, que nos encontramos en un momento en que lo que hace uno como excepción se le felicita, y las que lo hacen por necesidad toda la vida al final terminan con un despido o con menos categoría profesional, o con media jornada.

Porque parece que han descubierto que (la media jornada) soluciona el tema, cuando la media jornada lo único que soluciona es que termines un poquito menos de los nervios, porque haces la mitad en la empresa y la mitad en la casa, pero tienes la mitad del sueldo, la mitad de cotización a la seguridad social, no tienes derecho a casi nada.

(...)

Ahora se empieza a hablar mucho de los divorcios rápidos. (...) A mi me parece estupendo que se pueda ir directo al divorcio. Lo que quiera cada uno no se le pueda negar.

Creo que lo que hay que hacer es **educar en los sentimientos**, porque si uno (o una) se quiere ir, no le pueden retener, aunque tú bebas los vientos por ella, aun-



que pienses que es tuya, o que tu pienses que bebes los vientos por él y que se te va con otra. No puedes retenerle, porque si se queda terminará machacándote (...).

Lo mejor es que se vaya... lloras unas lágrimas, te desahogas bien..., pero al final te encuentras que no te han machacado (...).

Esa idea, un poco de posesión también al sentimiento, está haciendo que hagan falta muchas intervenciones: en casas de acogida, o en centros culturales, de inserción laboral, también en conexión con la escuela y con el Estado (...).

Por lo tanto, todas esas medidas que se están haciendo, tienen mucho que ver con vosotros, y **vosotros tenéis una obligación de “deseducar”** en estas formas y costumbres.

Porque aunque tengamos el título de educador/a social, debemos hacer una **reflexión en nuestra casa, para ver el modelo que reproducimos.**

Hombre, algo tan sencillo como una invitación a cenar. Si él cocina es un mérito individual, pero si lo hacemos es un merito colectivo (porque las mujeres sabemos hacerlo). Pero realmente la suerte colectiva, siempre es un mérito individual y eso es lo que debemos transmitir.

(...)

Tenemos que favorecer que hay un mundo de igualdad, un mundo de protagonismo. Porque en el fondo creemos que sociedad está mal distribuida, que no está compartida, y el poder está mal distribuido, que no está compartido. Y la visión del mundo tiene que ser una visión de hombres y de mujeres.

(...)

Hace poco me acordé de un libro de unos sociólogos americanos que se llamaba: *“Por qué sufren tanto las mujeres como en mi País”*.

En él dicen que las mujeres sufren porque cogen las penas de todo (que el niño ha suspendido, que el marido está en el paro ..., y al final te quedas con los suspensos, el despido ... y te coges una depresión que terminas con el tranquilizacín.

También se explicaba que las mujeres y los hombres tienen el cerebro desarrollado de distinta manera (a mí no me gusta nada lo del cerebro, pero bueno...).

Que los hombres tienen desarrollada la parte derecha del cerebro, de la eficacia, del tesón ..., porque eran cazadores desde la antigüedad. En cambio, las mujeres teníamos la parte izquierda del cerebro más desarrollada, la capacidad de abarcar cosas, tener un ámbito de referencia mayor. Quizás porque éramos cocineras de cantina (las que cocinábamos la presa) y mientras cocinaban, por el

rabillo del ojo tenían que vigilar que el niño no se te tire por la ventana, que el suegro no se te rompa la cadera, que el otro no te prenda fuego a la casa.

Pues yo creo que la mirada es la siguiente: (...) de los gobernantes del mundo, el 93% son hombres y el 7% mujeres. Y de los parlamentarios/as del mundo, el 90% son hombres y el 10% mujeres.

Por lo tanto, mirar, es como hacer una foto: hay que decidir si la hacemos con una máquina que responda a la mirada masculina o si sale con otro foco. Para poder ver todo lo que pasa en el mundo le tienes que poner a la máquina un gran angular.

“¡Mira, que bien! y sale hasta aquel de allí, y este de aquí. ¡Salimos todos! Sí que es una foto amplia”...

Pues yo creo que se necesita la mirada del mundo, que todos los problemas tienen la necesidad de solución, que **no se debe parcializar por el sexo sino normalizar por el conjunto**... y que de ahí se desprenden los valores que deben ser del conjunto de la sociedad, no sólo los valores masculinos, sino los valores femeninos.

Porque, si os dais cuenta, los valores hasta están gastados porque lo hacíamos las mujeres.

Las profesiones que hacíamos las mujeres estaban desgastadas porque las hacíamos nosotras. Y cuanto más se realiza una profesión, es cuando hay más hombres.

(...)

Por lo tanto es necesario plantearse **una educación igualitaria** para todo esto, **no una educación mixta**, no que las niñas quieran los valores de la competencia, (...) sino al revés: lo que tenemos que hacer es montar un núcleo de las habilidades para que todos y todas seamos realmente valorados.

Bueno, que hay mucho que hacer: la violencia, la desigualdad, y sobre todo la incorporación de la mujer al trabajo, (que aunque digan que todos somos iguales, tenemos doble tasa de paro que los hombres).

(...)

Esta vida tiene que ver mucho con un **reparto de responsabilidades**, porque así mejoraríamos la vida de todos y de todas.

Debemos trabajar por tener más protagonismo, por tener menos responsabilidades de un sólo lado, por tener menos violencia, por tener menos dependencia, por no tener que pedir dinero, como hay mujeres mayores que sólo saben ser

independientes cuando son viudas. Porque después descubren que ellas también saben hacer cosas por sí mismas y porque en el fondo empiezan a ejercer de protagonistas.

No lo olvidéis: no tenemos que esperar a que nuestra pareja se tenga que morir para ser protagonista. No tiene que perder ninguno, pero ambos debemos tener esa capacidad de protagonismo que nos da igualdad.

Por lo tanto, **la educación igualitaria no es una educación de instrucción a unos y de educación a las otras, es de instrucción y de educación para todos y para todas.**

Porque todos tenemos que saber, todos tenemos que hacer, todos tenemos responsabilidades sociales, todos tenemos obligaciones, todos tenemos la capacidad de querernos en libertad, y todos tenemos la posibilidad de querernos hombres con hombres, mujeres con mujeres, sin nadie..., lo que queramos.

(...)

Por eso os voy a hacer una llamada: los educadores sociales sois tan importantes porque vais a tener muchas veces en vuestra mano a la gente que más lo va a necesitar (...) y, por tanto, hay que estar preparados y preparadas para esto.

(...)

Hay educadores sociales que habéis conseguido una diplomatura, con valor universitario, y seguro que vais a estar estupendos.

Pero, lo más importante de todo es que sepáis que tenéis la oportunidad (algunos dirán la desgracia) de poder transmitir energía a personas que desgraciadamente la han perdido, y creo que eso es el mayor fundamento de vuestra profesión.

Yo digo que (...) ya es hora de que la gente quiera dejar de ser víctimas, y ha llegado la hora de que dejen de serlo.

Espero que ayudéis a que **desaparezca esa mujer que ya no existe y que ayudéis a crear también un hombre que todavía no existe** y que responda a estos parámetros de los que hemos hablado.

(...)

Ya algunas y algunos os lo podéis aplicar desde ahora en vosotros mismos. Pero, en cualquier caso, todos y todas lo tendréis que aplicar en vuestro trabajo y así seréis auténticos educadores y educadoras sociales.

“Sociales” significa estar cerca del que tiene la necesidad (...), que necesita recuperar el derecho a estudiar, el derecho a conocer, etc.

Que queremos recuperarlo, lo estáis viendo en la educación de adultos, (que yo no sé porque le llaman “de adultos” porque el 98%, son adultas).

**Lo importante es que sigáis observando el pasado, que no ha sido muy justo con ellas ni con ellos, para modificar el futuro.**

Muchas gracias

# PRESENTACIÓN DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

ARACELI LÁZARO APARICIO

Educadora social, miembro del CEESC

(Col.legi d'Educadors: Educadores Socials de Catalunya)

IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO

Educador Social, miembro de GIZABERRI

(Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi)

Es nuestro objetivo en esta presentación, hacer reflexionar sobre la necesidad de **interiorizar contenidos éticos al quehacer cotidiano de nuestra profesión.**

Si no conseguimos a través de este Código Deontológico, que nos hemos otorgado los Educadores/as Sociales, aportar un pequeño grano de arena en el intento de aprender a ser mejores personas, intervenir profesionalmente desde la responsabilidad de quien se sabe constructor de la convivencia humana y desear los individualismos arcaicos, fuente de valores unidimensionales y de la cultura del “atajo”, y nos quedamos sólo en llegar cuanto antes a figurar en el listado de profesiones con código, entonces, tal como lo explica Pantoja (2001) cuando se refiere al “efecto escaparate”, poco habremos avanzado en la reflexión ética de la intervención socio-educativa.

Hemos comenzando por el final a sabiendas que lo que aquí presentamos hoy, merece la pena: re-pensar la ética de nuestra profesión. No es algo nuevo, ni siquiera algo que nos distinga de otras profesiones, estructuralmente hablando; sin embargo, la reflexión ética supone un aprendizaje y ahí reside su fuerza: en la posibilidad de tomar conciencia de nuestras acciones, compartirlas en equipo, aprender y cambiar.

Tres son, al menos, los ejes por donde gira el Código Deontológico del educador/a social: aprendizaje, proceso y principios de acción. Definimos aprendizaje como aquello que en un momento determinado no sabemos gestionar en nuestra intervención, habitualmente las dudas que surgen ante dilemas éticos y/o conflictos y, que a través del equipo, contrastamos y aprendemos para intervenir mejor.

El aprendizaje es fuente de poder; lo que antes no podíamos hacer, ahora podemos hacerlo. Este poder abre posibilidades hacia las otras personas, tanto usuarios como compañeros/as, y es necesario aprender a gestionarlo éticamente.

Hablamos de proceso como la posibilidad de establecer cambios duraderos.

Aprender y transmitir la cultura de proceso exige, además, que desde el proceso de la acción socioeducativa, se actúe siempre en beneficio y nunca en perjuicio del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas y los grupos, actuando no sólo en las situaciones problemáticas sino en la globalidad y la vida cotidiana en general.

Los principios de acción son puntos de referencia para comenzar a actuar, nos dan un marco de juego y nos ofrecen el escenario adecuado para poder actuar. A veces, olvidamos el orden que significan los principios y casi siempre los descubrimos cuando finalizamos las intervenciones. Tal y como indica Ibarzabal (1998), “*los principios se pueden obviar, saltar, manipular o rechazar, pero nunca se pueden desconocer*”. Los principios descritos en el Código Deontológico sirven, pues, como esa guía que nos señala el camino. Estos principios no surgen de la nada o de la ocurrencia de última hora de algunas personas. Como todo principio, está basado en todas las experiencias que mujeres y hombres, educadoras y educadores (incluso antes de que se definiera formalmente la titulación) y a través de esas experiencias hubieran pensado y extraído consecuencias de las mismas, las hubieran conceptualizado y codificado para nosotros/as.

Hubo un primer equipo que recogió las experiencias (Universidad de Deusto, 1996), analizó otras, a través de la bibliografía existente, y se atrevió a escribir un primer esbozo. Como es de bien nacido ser agradecido, sea nuestro agradecimiento a este primer documento, fruto del cual se ha podido definir el que tenemos hoy entre manos.

La “Declaración de Barcelona” en junio de 2001, marcó un fuerte impulso a la reflexión ética en nuestra profesión. Rescatamos tres puntos de partida:

- Reconocemos la ética como un elemento central de la práctica profesional y manifestamos la necesidad de trabajar para que la ética oriente las acciones cotidianas de forma habitual.

- Es nuestra obligación definir un marco mínimo de valores de referencia para la profesión desde el que se pueda interpretar la realidad y se puedan definir las características de la práctica: de qué somos responsables y ante quién somos responsables.
- Entendemos que la reflexión ética es una tarea permanente, de constante actividad creativa.

A través del Código Deontológico tratamos de poner en acción la declaración anterior y esta actuación supone pensar en términos de responsabilidad. Sin embargo esta responsabilidad no se entendería si se ciñera tan sólo al tiempo y espacio laboral; hemos de situarnos desde nuestra responsabilidad social, analizando y valorando nuestra acción socio-educativa y su relación con el mundo y, desde este supuesto estamos de acuerdo con lo expresado por Guisán (2001) en el Congreso de Barcelona (Ética y Calidad en la acción socio-educativa) cuando habla de la necesidad de la educación como instrumento para aprender a dilucidar qué leyes morales positivas, legales o costumbres son éticamente recomendables y cuáles no: *“vivimos en una sociedad contradictoria y confusa donde, “muerto” Dios, parece ser que todo está permitido. La libertad parece uno de los valores en alza, permitiéndole a cada uno que haga lo que quiera con su vida siempre que no perjudique a los demás, cuando la libertad profunda y bien entendida es aquella en la que cada uno puede hacer lo que quiera con tal de que con ello beneficie a los demás”*.

Más adelante sigue diciendo: *“¿por qué había yo de preocuparme del bienestar y la autonomía de los demás? Desde un punto de vista prudencial parecería, en principio, que si me encuentro en una posición desahogada seré más feliz rodeado de necios, enfermos y pobres que harán acrecentar mi medianía. Muy pocas veces nos percatamos de que cuanto más sanos, más sabios y mejor hagan su trabajo los demás, desarrollen mejor su razonamiento y su sensibilidad, más me beneficiaré yo de un ambiente tan enriquecedor”*.

Bien, esta reflexión nos sitúa en el centro mismo de la ética en cuanto a profesión y en cuanto a las acciones que como persona llevo a cabo en mi relación con otras personas (por ejemplo, en el equipo de trabajo). La pregunta que nos debemos hacer es: ¿qué tipo de convivencia quiero construir?, la base ética del respeto está presente en la deontología profesional; la escucha activa y la generación de confianza son habilidades que podemos y debemos desarrollar. La calidad en la atención comienza justamente aquí, en la medida en que la reflexión ética y la obligación deontológica nos van acompañando en el camino.

En el preámbulo del Código Deontológico se describe éste como un conjunto de normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al

educador y a la educadora en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a las personas.

Si bien desde los inicios de la profesión, la ética profesional era ya un tema de debate y preocupación para el colectivo, es a raíz del III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso mundial de la AIEJI), celebrado en Barcelona en junio de 2001, donde se asientan las bases para establecer el compromiso necesario para la elaboración de un código.

En la Asamblea General celebrada en Toledo el 30 de noviembre de 2002, la Junta de Gobierno de ASEDES concretó lo anunciado en dicho Congreso y adquirió el compromiso de desarrollar un Código Deontológico para la profesión, que presentaría en su siguiente Asamblea General.

Para conseguir este objetivo se crea la “Comisión de Código Deontológico” que plantea una propuesta, sobre ella abre un proceso de participación y debate al colectivo profesional y a grupos de expertos, concluyendo su trabajo con la presentación de este Código.

Así, en el capítulo I se presentan los aspectos generales, haciendo especial hincapié a la fundamentación legal, donde se destaca la Declaración Universal de los Derechos de las Personas y se describen las competencias y actuaciones de los educadores/as sociales, las cuáles deben de posibilitar: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la socialización, la sociabilidad y la circulación social y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

En el capítulo II se describen los principios deontológicos generales. Estos principios constituyen un verdadero decálogo ético de actuación, y son:

1. Principio de profesionalidad.
2. Principio de la acción socio-educativa.
3. Principio de justicia social.
4. Principio de la información responsable y de la confidencialidad.
5. Principio de la formación permanente.
6. Principio de la solidaridad profesional.
7. Principio de respeto a los sujetos de la acción socio-educativa.
8. Principio de la coherencia institucional.



9. Principio de la participación comunitaria.
10. Principio de complementariedad de funciones y coordinación.

El capítulo III explicita las obligaciones del educador/a social en relación a su profesión; los diez artículos del IV capítulo describen los deberes del educador/a social en relación a los sujetos de la acción socio-educativa. En este capítulo se resalta, entre otras cosas, el tratamiento que se debe dar a la información, la importancia del respeto a las personas y la defensa de la dignidad de las mismas.

En el capítulo V se hace mención a la relación del educador/a social con respecto al equipo de trabajo. La cooperación, la escucha, el respeto y la necesidad de un proyecto educativo se hacen presentes a lo largo de sus ocho artículos.

También el Código Deontológico recoge las obligaciones necesarias del educador/a social en relación a la institución donde realiza su trabajo. Por último, en el capítulo VII se hace mención a los deberes respecto de la sociedad en general.

El documento finaliza con tres disposiciones adicionales donde se expresa la responsabilidad de su cumplimiento, el respaldo que tiene que suponer a la hora de desarrollar la labor profesional y su aplicación en todo el territorio nacional.

Sirva este código como una guía de actuación, flexible en el tiempo, que pueda recibir las aportaciones de las distintas comisiones deontológicas de los colegios y las asociaciones profesionales que lo pongan en funcionamiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- GUI SAN, E. (2001). "Valores éticos en la sociedad actual". En *Actas del XV Congreso Mundial de la AIEJI y III Congreso Estatal del Educador/a Social, Ética y Calidad en la acción socio-educativa*. Barcelona: Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya.
- IBARZÁBAL, E. (1998). *La pasión por mejorar. Si seguimos igual, sólo conseguiremos lo mismo*. Madrid: Díez de Santos.
- PANTOJA, L. (2001). "Funciones de los códigos deontológico". En *Actas del XV Congreso Mundial de la AIEJI y III Congreso Estatal del Educador/a Social, Ética y Calidad en la acción socio-educativa*. Barcelona: Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya.



# LA MUJER, EL SUR DE TODOS LOS NORTES

CARMEN SARMIENTO  
Periodista y escritora

## EL FEMINISMO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

En la era de la globalización en la que vivimos, los efectos negativos de la mundialización afectan a todas las mujeres que habitamos la tierra.

Las cifras son evidentes:

– **La mayoría de los mil quinientos millones de personas que viven con un euro o menos al día, son mujeres.** Es decir, sobreviven, para que nos entendamos, con unas ciento cincuenta pesetas diarias. Es evidente que la brecha que separa a las mujeres de los hombres, se ha ampliado en los últimos diez años, fenómeno que se conoce como el de la feminización de la pobreza.

– **En todo el mundo las mujeres ganan por término medio, el cincuenta por ciento de lo que ganan los hombres.** Y son estas mujeres, las que viven en la pobreza extrema, quienes se ven privadas del acceso a recursos como son los préstamos, la tierra y la propia herencia.

En esta era de la globalización en muchas partes del mundo no se recompensa el trabajo de las mujeres. No se reconocen nuestras necesidades en salud ni en nutrición, pues no son prioritarias para los gobiernos.

– **En el mundo hay más de ochocientos millones de mujeres analfabetas**, lo que hace que su participación sea mínima en las decisiones que se toman en sus comunidades, no digamos ya en sus propios países.

– **El treinta por ciento de los hogares en América Latina tienen como cabeza de familia a una mujer.** Los hogares monoparentales encabezados por mujeres con niños pequeños se encuentran entre los más pobres y como no gozan de un mínimo nivel de ingresos transmiten, inevitablemente, la pobreza a sus hijos. Esto se confirma particularmente, en el caso de las hijas, que a menudo se ven obligadas a abandonar la escuela y a ocuparse de sus hermanas y hermanos más pequeños mientras sus madres trabajan.

En función de estos datos podemos concluir que las mujeres viven atrapadas en el círculo de la pobreza tan difícil de romper y que muy bien puede decirse, según el propio enunciado de esta conferencia, que las mujeres son el sur de todos los nortes, el sur de los hombres, el sur del mundo.

De los mil quinientos millones de personas que viven en la pobreza absoluta, el setenta por ciento son mujeres. Según la Organización Internacional del Trabajo, las mujeres trabajamos las dos terceras partes de las horas trabajadas en el mundo, percibimos el 10% de los ingresos y poseemos tan sólo el 1% de los bienes del mundo, incluidos los electrodomésticos, es decir nuestros cacharritos de cocinar. Es decir las mujeres en general están sobrecargadas de trabajo, mal alimentadas y son dependientes económicamente. En España hay ocho millones de pobres y el cincuenta por ciento de todas las personas paradas en el Estado Español son mujeres. Con un colectivo de nueve millones de amas de casa, somos el país de Europa con el menor número de mujeres con un trabajo remunerado.

A continuación vamos a ver una secuencia grabada en el mercado de Soyapango, en San Salvador, donde queda patente lo que significa el concepto de feminización de la pobreza.

## 1. LOS EMIGRANTES: NO SON ILEGALES

Los seres humanos somos la única especie que desde nuestros orígenes estamos mezclándonos porque no hemos cesado de desplazarnos. Por lo tanto, el concepto de pureza de sangre es irreal y por otra parte totalmente indeseable. Tan sólo existen dos comunidades en el mundo, los islandeses y los coreanos, que han permanecido a lo largo de los siglos sin mezclarse con otros pueblos. Los demás, de una manera o de otra, somos producto del mestizaje entre unos pueblos y otros.

El racismo es la segregación, agresión o discriminación que sufren las personas en función de su aspecto físico, su origen, sus creencias y sus normas culturales. El racismo pretende demostrar que un grupo social determinado es inferior. Frente a ello, debemos reivindicar la necesidad de que la dignidad humana se sitúe por encima de cualquier diferencia biológica, racial y étnica.

Durante siglos los españoles hemos pensado que no somos racistas. Cuando se habla del Descubrimiento de América se comenta, entre otras cosas, que tanto españoles como portugueses se mezclaron con la población autóctona, cosa que apenas hicieron los ingleses, lo cual es cierto, pero no se explica a continuación que la Colonización de América Latina también supuso la violación de tantas y tantas mujeres y que, tras el mestizaje, se perpetuaron formas de discriminación basadas en las sutiles diferencias de color en el tono de piel, de manera que los mulatos se han sentido siempre superiores a los negros, pero inferiores a los blancos.

Dejando atrás los tiempos de la Conquista y centrándonos en nuestro país, durante todo el siglo pasado continuó pensándose que los españoles no éramos racistas, aunque hubiera estado bien que le preguntáramos a los gitanos si somos o no racistas. Lo cierto es que durante el siglo pasado apenas había en nuestro país una población numéricamente importante de latinoamericanos o subsaharianos.

Hasta finales de los años ochenta la España democrática y moderna parecía no estar contaminada con el virus racista que ya había estallado en países como Francia o Alemania. Fue en 1992 cuando España perdió la fama de país acogedor e integrador. El asesinato de Lucrecia Pérez, una mujer dominicana apenas llegada a Madrid, destruyó la esperanza de buena convivencia con gentes llegadas de otros lugares. Se han cumplido ahora más diez años de este primer asesinato racista. Desde entonces se han sucedido las denuncias de casos de agresión y hostilidad contra inmigrantes no europeos, hasta llegar a estallidos de violencia racista como todo lo sucedido en El Ejido. La muerte en el año 2000 en la Comisaría de Arrecife de Antonio Fonseca, negro africano que tenía permiso de residencia válido, ha puesto fin a la inocencia. Los españoles también somos racistas. Pero afortunadamente también somos muchos los que luchamos contra el racismo. Por ejemplo, todas esas buenas gentes de Tarifa que dan acogida a esos seres humanos que flotan en el tiempo a la deriva, en el tiempo y en el agua donde tantas veces mueren. Miles de seres humanos que viven al filo de la autodestrucción. También luchan en nuestro país contra la xenofobia organizaciones como S.O.S. Racismo o Amnistía Internacional que acaba de publicar un informe escalofriante sobre la tortura y los malos tratos de índole racista a manos de agentes del Estado. Voy a enumerar sólo algunos de los muchos casos que se han puesto en conocimiento de Amnistía Internacional: Una familia de etnia

gitana, entre cuyos miembros hay niños, es humillada y torturada en una comisaría de Madrid donde permanece detenida ilegalmente. La policía detiene a un vendedor ambulante senegalés en una playa gallega y, en lugar de llevarlo directamente a una comisaría, le propina una paliza en una zona alejada de la ciudad mientras le insulta en razón de su raza. Un niño marroquí, que intenta buscarse la vida en Melilla, es abandonado ilegalmente por la policía española en una zona fronteriza desde donde no le es posible regresar a la ciudad debido a su estado de debilidad.

Un trabajador marroquí, que está siendo atacado por una multitud armada, escapa de su domicilio bajo una lluvia de balas de goma disparada por la policía, que no hace nada para impedir que los agresores incendien y saqueen la casa. Un ciudadano estadounidense de origen afroamericano, primer trompeta de la Orquesta Sinfónica de Barcelona, asegura haber sido maltratado por unos policías hasta el extremo de haber tenido que cancelar sus compromisos de actuación. Una mujer brasileña es violada bajo custodia, pero los agentes de policía se niegan a cooperar en la investigación, por lo que el violador no puede ser identificado y el Tribunal Supremo parece verse impotente para actuar.

## 2. MUJERES PROSTITUIDAS

Después del tráfico de armas y del de estupefacientes, el negocio de la prostitución es el que más dinero mueve en el mundo. En España se calcula que las redes que lo dominan manejan en torno a los doce mil millones de euros anuales, para entendernos, unos dos billones de pesetas.

De todas las personas que ejercen la prostitución en nuestro país el 88% son mujeres y, de ellas las inmigrantes alcanzan ya el 66%. Proceden sobre todo de África, de Latinoamérica y de los países del Este, donde sufren situaciones de extrema pobreza.

Cuando se habla de prostitución a mí me gusta precisar que rechazo la palabra prostituta para hablar de mujer prostituída, es decir aquella que vive en una sociedad prostituyente que posibilita que las mujeres se prostituyan.

La violencia en la era de la globalización está caracterizada por las redes del tráfico internacional de mujeres que reviste todas las características de la dominación política, racial, económica y étnica vigentes en el sistema patriarcal y las sociedades imperialistas. Ahora tanto las mujeres del Tercer Mundo como las del llamado Primer Mundo están expuestas en las vitrinas de los Sex Shops. Son ellas

quienes bailan “eróticamente” por horas a petición de los clientes y quienes viven como presas en los prostíbulos de Europa, Norteamérica y Japón.

Agobiadas por la crisis económica en tantos países del Tercer Mundo, mujeres asiáticas, latinoamericanas y africanas son reclutadas y transportadas ilegalmente a los países del Primer Mundo y enganchadas en las diferentes modalidades del lucrativo negocio de la prostitución.

Las mujeres pobres del mundo son los nuevos botines de guerra que se utilizan para el descanso y relajación de los soldados y marineros de países como Estados Unidos o las tropas de la ONU.

El racismo, el colonialismo y el militarismo, conjuntamente con la explotación económica, refuerzan el modelo de dominación patriarcal para así formar el paradigma global de dominación, opresión y destrucción.

Dentro de una tradición occidental de liberalismo, que ha abogado por los derechos individuales, hay una corriente del Movimiento Feminista del Primer Mundo que defiende el derecho a ser prostituta.

En mi opinión considerar la prostitución como un derecho insinúa que la mujer prostituída y su cliente son iguales y que ambas personas se sirven mutua y recíprocamente de la comercialización del sexo. Pero sabemos que la realidad es muy diferente. La violencia, explotación, humillación, el sadismo y las muertes de tantas mujeres revelan cuál es el contexto social en el que las mujeres son prostituidas.

La realidad de cientos de miles de mujeres entrampadas en contratos de explotación, encerradas en prostíbulos controlados por proxenetas y manipuladas por clientes, revela la verdadera y dramática dimensión de la prostitución.

Aunque fuera verdad que un cierto número de mujeres escogieran la prostitución “libremente” y desearan ser trabajadoras sexuales, ellas no han elegido ni podrán cambiar las reglas del juego de este sórdido negocio que reduce a la mujer a mera mercancía para la gratificación del hombre.

Cuando un hombre compra el uso del cuerpo de una mujer está ejerciendo su poder económico, físico e ideológico. Por lo tanto, reivindicar la prostitución como trabajo es aceptar las reglas del juego del patriarcado, reforzando el mito de que la prostitución es inevitable y que nuestro destino es estar disponible voluntaria o involuntariamente.

Uno de los retos del feminismo en la era de la globalización, es la denuncia constante de estas redes mafiosas que prostituyen a miles de mujeres y niñas en todo el mundo.

### 3. MUJER Y GUERRA-CAMBOYA

El impacto de la guerra en la vida de las mujeres tiene unos efectos tan devastadores que, en términos generales, las secuelas físicas y psicológicas perduran a lo largo de toda la vida. Hago esta afirmación tan rotunda después de haber viajado durante treinta y cinco años por el mundo como corresponsal de TVE, lo que me ha permitido ser testigo directo en muchos conflictos bélicos.

A lo largo de la historia, con independencia de quienes hayan sido los vencedores o los vencidos, las mujeres siempre hemos perdido la guerra, por eso cada vez más mujeres en el mundo estamos a favor de la paz.

Cuando digo simbólicamente que las mujeres siempre hemos perdido la guerra, lo que estoy diciendo con cifras es que el ochenta por ciento de todos los refugiados que hay en el mundo son mujeres y niños a su cargo, víctimas de los bombardeos a la población civil, las persecuciones y el hambre que generan siempre las guerras. Según las estadísticas, hay 23 millones de mujeres desplazadas de su lugar de origen.

Cuando digo que las mujeres siempre hemos perdido la guerra, quiero recordar que durante la Segunda Guerra Mundial entre cien mil y doscientas mil mujeres chinas, coreanas, filipinas e indonesias fueron obligadas a prostituirse por el Ejército Japonés, cuyo gobierno ha reconocido los hechos y pedido disculpas cincuenta años después. Aunque, según mi criterio, no hay compensación moral ni indemnización económica posible para tan trágico destino, al igual que el de las cincuenta mil mujeres que fueron violadas en la guerra de Bosnia o tantas y tantas mujeres que han sido degolladas en Argelia por los integristas islámicos.

Cuando digo que las mujeres siempre perdemos la guerra quiero decir que en los conflictos armados las mujeres son siempre las principales víctimas civiles. Ellas no sólo mueren bajo los bombardeos, sino que el enemigo siempre toma el cuerpo de las mujeres como botín de guerra, como territorio ocupado por esos fascistas sexuales que son capaces de violar a las mujeres.

En la década de los noventa en Argelia la población civil fue masacrada víctima de los enfrentamientos habidos entre el Ejército y el grupo islámico armado denominado Gia. De las trescientas cincuenta víctimas que se producían cada semana, la mayoría eran mujeres que no se atrevían a salir de sus casas por temor a ser asaltadas a plena luz del día.

No podemos tampoco olvidar el drama de las mujeres afganas. Producto de la guerra, veinticinco mil mujeres quedaron viudas y, lo que es peor, condenadas a una



muerte lenta porque los talibanes no permitieron que las mujeres trabajasen, por lo que las viudas y las mujeres sin hombre quedaron excluidas de esta brutal sociedad sexista que no permitió que las mujeres pudieran tan siquiera ir al hospital.

Recuerdo perfectamente como en Pakistán, en los campos de refugiados afganos, los médicos internacionales me comentaban que no podían revisar a las mujeres, muchas de las cuales presentaban grandes disfunciones urinarias ya que no les permitían salir de las tiendas de campaña hasta el anochecer para realizar sus necesidades fisiológicas.

De las muchas secuencias sobre los efectos de la guerra, he elegido una rodada en Camboya. Recuerdo que en 1975, siendo una joven periodista en los Telediarios de Televisión Española, sentí un profundo escalofrío cuando me tocó darle forma a la noticia que, a través de Reuters, nos llegó a los Servicios Informativos, cuando la caída de Phnom Penh en manos de los polpotistas. Entre otros dramáticos datos y cifras, a mi se me quedó grabada para siempre en la neuronas la información de que los jemereros rojos violaban a las mujeres con los cascos rotos de las botellas.

Veinticuatro años después de aquellos crueles acontecimientos, he conocido Camboya, y sentido durante casi todo el viaje ese latigazo interno de dolor ante el drama de los demás.

En 1998 estuve en Camboya para hacer un documental sobre las víctimas de las minas antipersonales. Descubrí un pequeño país que en los últimos años se ha visto envuelto en enfrentamientos contra Tailandia y Vietnam, que sufrió los bombardeos americanos y padeció el horror del Jemer Rojo de Pol Pot, durante cuyo dramático mandato, entre 1975 y 1979, perdieron la vida más de dos millones y medio de personas. El país está lleno de inválidos que han perdido las dos piernas al estallarles una mina. Dada la pobreza del país muchos no tienen ni una silla de ruedas. Todos son víctimas de ese cruel artefacto que son las minas antipersonales, pero las mujeres están más ignoradas y sufren más su condición de discapacitadas.

El mutilado camboyano Sareth que recogió el Premio Nobel de la paz otorgado a la campaña contra las minas, involucrado muy activamente en la fabricación de sillas de ruedas para otros mutilados, me puso en contacto con varias mujeres mutiladas y pude comprobar, como ustedes podrán apreciar en la secuencia de Camboya, que la vida de las mujeres víctimas de conflictos armados es siempre peor que la de los hombres por su condición específica de mujeres en un mundo patriarcal y sexista.

Detrás de todos los mutilados que conocí en mi estancia en Camboya, casi siempre había una mujer abnegada, leal, convertida no sólo en esposa fiel, sino en enfermera, en compañera. Pero al contrario no sucedía igual.

#### 4. LA MUJER EN ÁFRICA

A continuación, vamos a ver una secuencia del documental titulado “La mujer, el sur de todos los nortes” rodada en Mozambique. Cuando digo que la mujer sigue siendo el sur del Mundo estoy queriendo decir que no se ha resuelto la dialéctica Norte- Sur. Como sabemos muy bien el Norte tiene el poder, la riqueza, la tecnología y el Sur, aunque tenga la creatividad y la luminosidad también tiene la pobreza.

En la injusta cadena de la exclusión social podemos decir que debajo de un campesino sin tierra hay una campesina, debajo de un negro explotado hay una mujer negra más humillada todavía y debajo de un indígena hay una mujer doblemente explotada por su condición de mujer y de indígena. El neoliberalismo ha agudizado la pauperización de los países en vías de desarrollo. En relación con la mujer hace años que se maneja el concepto de feminización de la pobreza.

El neoliberalismo imperante habla ya de una humanidad que sobra, una humanidad sistemáticamente excluida. Se perfila cada vez más una humanidad de primera que vive en el despilfarro y una humanidad de segunda clase, condenada a morir de hambre.

¿Quiénes son los verdugos de esa Humanidad? Los verdugos tienen nombre: El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, los siete países más ricos del mundo, los llamados siete grandes y también la industria farmacéutica, a quien se está obligando a bajar los precios de los medicamentos para combatir el SIDA.

Quince millones de mujeres y un millón y medio de niños menores de quince años viven con la pesadilla del VIH. Casi todos viven en África subsahariana y en otras partes del mundo en desarrollo. En Mozambique los hombres tienen un índice medio de vida de 38 a 40 años de edad. Las mujeres viven de 40 a 45 años.

En este país la malaria es una enfermedad endémica. Trescientos millones de seres humanos en el mundo padecen esta enfermedad. Cada año mueren en el mundo 30 millones a causa de la malaria, que es una enfermedad de la pobreza.

No se ha liberado a los países pobres del peso de la deuda externa. Las presiones del Fondo Monetario Internacional han provocado que, para cumplir con lo exigido por esa institución, doce países africanos han reducido su presupuesto educativo. Esto afecta fundamentalmente a las niñas. Si las niñas se educasen, aumentarían los ingresos familiares, disminuiría la natalidad y la mortalidad infantil.

Pero no quiero concluir sin recordar a todos aquellos héroes anónimos a quienes di la voz para que pudieran contar en mis documentales su lucha para mejorar las condiciones de vida, combatir la represión de las dictaduras militares o simplemente reclamar el derecho a su lengua materna, a la utilización de sus trajes tradicionales y la defensa de sus más profundas señas de identidad. Todo ello, en un mundo en el que luché para que ningún ser humano sea considerado ilegal por el simple hecho de buscar en otro país mejores condiciones de vida. De todas esas gentes marginadas, los excluidos del mundo, he aprendido el auténtico significado de la fortaleza y las ganas de vivir. He recorrido el mundo, lo que me ha permitido colmar mi propia pasión viajera, pero lo más importante de todo ha sido esa intensa aventura humana personal, ese especialmente íntimo viaje interior realizado para intentar acercarme a quienes permanecen al margen del camino.



# MESAS REDONDAS



# MESA 1

## “PROGRAMAS POLÍTICOS Y ACCIÓN SOCIAL”

### A. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta mesa redonda ha sido que máximos responsables de las políticas sociales de los principales partidos políticos expongan las concepciones y líneas estratégicas en este ámbito y se posicionen sobre su modelo de servicios sociales, concretando las prioridades de futuro en su desarrollo.

#### PARTICIPANTES:

SALOMÉ ÁLVAREZ BLANCO. Representante del BNG. *Se adjunta ponencia.*

MAR BARCÓN SÁNCHEZ, Representante del PSOE. *Se adjunta ponencia.*

ELISA MADARRO GONZÁLEZ, Representante del PP.

#### MODERADORA:

MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ BARREIRO, Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG).





# POLÍTICA SOCIAL-BLOQUE NACIONALISTA GALLEGO

SALOMÉ ÁLVAREZ BLANCO

## 1. INTRODUCCIÓN

Para el BNG la política social es un pilar fundamental de la acción política y debe ir encaminada a la defensa y efectivización de los derechos sociales como parte imprescindible de los derechos humanos, sobre todo, en un momento en que parece estar en crisis el llamado “estado de bienestar” y existe un peligro real de retroceso en las conquistas sociales, con recortes en gasto social y en los servicios públicos básicos como en la salud y la enseñanza y en el sistema de protección social.

Este hecho es mucho más preocupante en el Estado español y en Galicia que ya padecemos un déficit importante en lo que se refiere a los servicios y prestaciones sociales. Nuestra situación dista mucho aun de la media de la Unión Europea y ocupamos los últimos lugares en inversión social y en servicios y prestaciones.

Por eso, es fundamental el compromiso de la sociedad, de los gobiernos y de las fuerzas políticas con la política social ante los retos con los que nos enfrentamos, derivados de asuntos sin resolver como el tema del empleo o la desigualdad de género, o de nuevos problemas como el envejecimiento de la población o la inmigración.

## 2. PROPUESTAS DE POLÍTICA DE ACCIÓN SOCIAL DEL BNG

- Los derechos sociales son derechos humanos.
- Cambios en la sociedad en los últimos años:
  - Nuevas realidades sociales
  - Nuevas demandas
- Cambios en el modelo tradicional de familia
- Situación y algunos datos de la realidad social en el Estado y en Galicia.
- La protección social. Peligro de retroceso y desmantelamiento del estado de bienestar.

## 3. ACTUACIONES FUNDAMENTALES EN LA POLÍTICA SOCIAL PARA EL BNG

- **Política de empleo:**
  - Creación y fomento de empleo.
  - Empleo de calidad. No a la precariedad laboral.
  - Lucha contra la discriminación de las mujeres en el mundo laboral tanto en el acceso como en las condiciones de trabajo.
  - Medidas efectivas de conciliación de la vida laboral y familiar.
- **Políticas dirigidas a las mujeres** para acabar con la discriminación y la violencia de género.
- **Defensa y potenciación de los servicios públicos de calidad** frente a las tendencias privatizadoras:
  - Salud:
    - Universalidad
    - No discriminación de género ni de clase
    - Servicios socio-sanitarios
    - Salud mental
  - Educación:
    - Extensión y cobertura 0-6 en la enseñanza pública.
    - Extensión de servicios complementarios:
      - Comedores
      - Transporte

- Servicios Sociales:
  - Universalidad
  - Derecho frente a beneficencia
  - Servicios de apoyo a las familias
  - Discapacidad y dependencia

La Política de acción social debe ir dirigida a la cobertura y a dar solución al grave problema con el que nos encontramos en este siglo XXI y que se agravará en los últimos años:

- El envejecimiento de la población.

Asimismo, hay que abordar urgentemente:

- La exclusión social y la pobreza.
- La inmigración.



# **POLÍTICA SOCIAL. COMPROMISOS DEL PSOE**

MAR BARCÓN SÁNCHEZ

Buenos días a todos y todas; una bienvenida especial a aquellas personas que llegan de fuera de Galicia.

Agradecimientos a la organización de este Congreso y a todas las personas que forman parte de un colectivo profesional con una elevada responsabilidad y una importante presencia en todos los ámbitos de las políticas de bienestar, en especial en aquellas más cercanas a la ciudadanía, las políticas sociales de carácter local que conforman la base y el principal pilar de nuestro sistema de servicios sociales.

Permítanme trasladarles, asimismo, un saludo de la Secretaria de Política Social de la Ejecutiva Federal del PSOE, Matilde Valentín, a la que le ha sido imposible acudir a este evento, por encontrarse atendiendo sus obligaciones en el Parlamento de Castilla-La Mancha. Trasladarles también, un cariñoso saludo de Consuelo Rumí, actual Secretaria de Estado de Inmigración, que en su día, en calidad de responsable de Política Social de la Ejecutiva Federal del PSOE, aceptó esta amable invitación.

## **1. UNOS PRESUPUESTOS COMPROMETIDOS CON LA POLÍTICA SOCIAL**

Es posible que cuando la organización de este Congreso eligió la fecha de su celebración, no presumía que se iba a desarrollar en una semana plagada de acontecimientos políticos de tan diversa naturaleza. En cualquier caso, nada parece más acertado que celebrarlo apenas dos días después de la presentación, ante las

Cortes Generales, el proyecto de PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO para el ejercicio 2005, porque ningún discurso es más relevante o clarificador de los compromisos y propuestas de una u otra opción política, que su concreción en el marco presupuestario.

El proyecto presupuestario presentado el pasado martes, recoge un incremento del GASTO SOCIAL en un 9,5%, situándolo por encima del 50% del presupuesto; el gasto en EDUCACIÓN se eleva un 7,9% y, en las inversiones aparece la apuesta por el I+D incrementándose en un 25%. Es, en definitiva, una apuesta por la solidaridad, por el apoyo a las familias, por la igualdad y un desarrollo económico sostenible, capaz de garantizar unos derechos sociales consolidados.

Los incrementos, por encima del 30% de las pensiones, así como del apoyo a la vivienda protegida o las subidas en número y en cuantía de becas, no son sino la demostración práctica del compromiso del Partido Socialista con la universalización de los derechos sociales, como cuarto pilar sobre el que se sustenta la moderna conceptualización del bienestar.

El cambio social intenso que se refleja en nuestras sociedades, exige evoluciones sustanciales en la configuración de derechos que la ciudadanía ostenta por esa misma condición. Más allá del compromiso ideológico de aquella socialdemocracia de la segunda mitad del siglo XX europeo, el bienestar, los derechos sociales, la solidaridad y la cohesión social se asientan hoy en la base misma de la convivencia del viejo continente, que en estos años se reinventa y se sitúa, de nuevo, en vanguardia de los derechos ciudadanos.

Por todo ello, nuestro compromiso lo es con una universalización de los derechos sociales, para que la ciudadanía vea atendidas sus demandas y necesidades desde un sistema público, una vez que su atención mediante redes informales, se ha venido haciendo a costa de una grave descapitalización de importantes sectores, en especial a costa de las mujeres.

## 2. POLÍTICA SOCIAL: MARCO LEGISLATIVO Y ECONÓMICO

En su debate de investidura, el Presidente del Gobierno de España, J. Luí­s Rodríguez Zapatero, se­ñalaba al referirse a la modernización de la economía: *“la tercera prioridad en la acción del Gobierno es la modernización e impulso de nuestra economía, para que el bienestar llegue a todos, para que todos vean posible combinar crecimiento y bienestar social...”*. Efectivamente, no hay bienestar sin desarrollo

sostenible, y no hay futuro posible sin que el crecimiento económico se asiente sobre un modelo firme, creando empleo en sectores productivos que precisen de la innovación y la investigación, fomentando el gasto en I+D, en educación y en formación permanente.

Asimismo, el ámbito de los servicios a las personas tiene aún en España un largo camino que recorrer, un camino que en muchos otros países ha valido para demostrar que las políticas sociales no sólo no rompen la capacidad del estado, sino que fomentan el empleo, mejoran la calidad de vida de las personas y generan riqueza.

Así pues, nuestra política social se asienta, fundamentalmente, sobre tres pilares básicos:

- Una ECONOMÍA solvente, generadora de empleo de calidad y capaz de distribuir, de manera solidaria y equitativa, la riqueza convertida en servicios públicos de calidad.
- Un adecuado MARCO PRESUPUESTARIO, que elimine las desigualdades territoriales en cuanto a servicios y derechos sociales se refiere, garantizando la mayor cohesión. En este sentido, están en el horizonte:
  - Reformulación del PLAN CONCERTADO, instrumento de indudable importancia en su momento, pero aquejado hoy de un deficiente desarrollo que ha convertido a los ayuntamientos en las instituciones que prestan más servicios, y también las que aportan más dinero, soportando gran parte de la carga económica y atendiendo, sin contraprestación alguna, a las nuevas e importantes demandas sociales. Fenómenos como el envejecimiento poblacional, la exclusión social o la inmigración han supuesto verdaderas cargas de profundidad a las economías municipales.
  - Promover unos MÍNIMOS SOCIALES, en todo el territorio.
  - Priorizar la inversión en POLÍTICA SOCIAL, mejorar la capacidad económica de aquellos sectores más desfavorecidos (elevación de cuantía de pensiones o del SMI, ya recogido en el RD de junio) y elevar la inversión en servicios públicos: incremento en pensiones, incremento de becas, apoyo a vivienda protegida...
- Una LEGISLACIÓN que responda a los valores de solidaridad, igualdad y libertad.
  - Promover una LEY DE ATENCIÓN A PERSONAS DEPENDIENTES, en el 2005, la primera actuación en materia de servicios sociales concebidos como derecho de ciudadanía.

- Legislación en materia de IGUALDAD DE GÉNERO. Si el mandato comenzaba con un GOBIERNO PARITARIO y con la LEY INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO, el compromiso del gobierno de España en materia de igualdad se concretará también en: medidas fiscales de apoyo para el cuidado de menores, reformas laborales en materia de conciliación y de promoción laboral de la mujer o las reformas sanitarias que afectan a las mujeres.
- Legislación en materia de DERECHOS CIVILES Y FAMILIAS: la nueva legislación en materia de parejas homosexuales (hoy en el Consejo de Ministros), pensiones alimenticias, reforma de la ley del divorcio... Adecuar, en definitiva, nuestro ordenamiento jurídico a la realidad social y ciudadana

### **3. POLÍTICA SOCIAL: COMPROMISOS Y MEDIDAS**

La Política Social, asentada pues, en esos tres pilares, se concreta en una serie de compromisos y medidas dirigidos al conjunto de la ciudadanía, y, especialmente, especialmente, a aquellos sectores más desfavorecidos. Permítanme un rápido repaso a las de mayor relevancia.

#### **3.1. FAMILIAS**

Las familias del siglo XXI encarnan, quizás mejor que ninguna otra institución, los valores y principios que conforman la base del cambio social que en nuestro país formula la segunda modernización. Las familias responden en la actualidad, en sus formas y concepciones, a la pluralidad y diversidad de la propia sociedad. Las políticas de apoyo y solidaridad, de promoción y desarrollo, pasan, sin duda, por políticas de igualdad, de conciliación y por un reconocimiento de la pluralidad y la diversidad.

- Medidas fiscales y prestaciones directas como apoyos económicos a las personas con menores
- Reformas del IRPF incrementando las deducciones por hijos e incluyendo dichas desgravaciones en la cuota (en lugar de incluirlas en la base).
- Reformas laborales de los permisos de paternidad y maternidad (ley de dependencia).



- Medidas de fomento en las empresas de programas de conciliación (horarios, permisos especiales, jornadas...).
- Red de Escuelas Infantiles.
- Potenciación de los servicios prestados por los Colegios Públicos: desayunos, actividades de ocio, comedores, transporte...
- Apoyos económicos para el cuidado de menores a domicilio (por tercera persona).
- Apoyos económicos y fomento de la vivienda de protección para diferentes niveles de renta
- Apoyos a la vivienda de alquiler...

### 3.2. MAYORES

Si el envejecimiento poblacional es habitualmente leído como un factor negativo, no deberíamos olvidar que hablamos, por una parte, del resultado de la mejora en la calidad de vida de la población española: mejora del nivel sanitario, de la atención, universalización de las pensiones...

Es bien cierto que han aparecido fenómenos de gran calado económico y de gran envergadura social, que afectan tanto a la planificación de las políticas sociales del Estado, como a la propia estabilidad y capacidad familiares e individuales. No es menos cierto que tenemos que responder a estas demandas con el diseño de programas bien diversos, que van del ocio a la asistencia en situaciones de gran dependencia y que hacerlo mejorará nuestro desarrollo económico, creará empleo y nos situará en el grupo de aquellos países que son vanguardia social y económica.

- Creación de una red social de atención que cubra el 100% de las personas en situación de gran dependencia y el 60% del resto.
- Ampliación y diversidad de centros de día, viviendas tuteladas, centros de asistencia temporales, residencias, servicios de atención domiciliaria especializada (comida a domicilio, acompañamiento, servicios de atención nocturna...), teleasistencia y servicios para mayores que viven solos, que permitan la permanencia en el entorno habitual, así como una adecuada y profesionalizada atención sociosanitaria.
- Programas específicos para mayores en el ámbito rural (alimentación, transporte, telealarma).
- Rehabilitación de viviendas propias (calefacción, ascensor...).
- Programas de respiro y descanso familiar.

- Programas de salud para mayores de 75 años (prevención, revisión...).
- Programas específicos de ocio, tiempo libre, formación permanente y de relación intergeneracional (voluntariado, programas de contenido lúdico...).

### 3.3. DISCAPACIDAD

El pasado año, Año Europeo de la Discapacidad, puso en evidencia que en nuestro país, las personas con alguna discapacidad padecían aún importantes dificultades de acceso al mercado laboral, a la formación, a la accesibilidad a los servicios públicos y a los derechos sociales.

Ninguna sociedad puede considerarse verdaderamente avanzada si persisten en su seno discriminaciones que afectan a una parte de la ciudadanía, de manera que impiden su desarrollo como personas libres, como trabajadores competentes y emancipados o como ciudadanos informados y participativos.

- Regular el acceso al mercado laboral para las personas con discapacidad, con el incremento hasta el 5% de la reserva de plazas (en la Admón. Pública ya se recogerá esta medida, como anunció recientemente el Ministro J. Sevilla). Reducción de la edad de jubilación, sin menoscabo de la cuantía de la pensión.
- Regulación legal de la lengua de signos y garantía de la accesibilidad de las personas sordas a los servicios públicos (televisión, sanidad, cultura, páginas web...).
- Actuaciones preferentes en el ámbito de la accesibilidad global (convenio ONCE IMSERSO: 54 millones de euros para entidades locales, firmado en septiembre).
- Programas de respiro y apoyo familiar para familias con personas con discapacidad, ampliación del permiso de maternidad, servicios de proximidad, programas de autonomía en viviendas accesibles...
- Creación de una red de servicios sociales que atienda y cubra las necesidades de asistencia y residencia de personas con discapacidad...

### 3.4. INMIGRACIÓN

Los fenómenos migratorios han supuesto una verdadera revolución social y un reto en la planificación y consecución de medidas de integración y apoyo para un número de personas que se incorporan, en nuestro país, de manera plena, al

mercado laboral, a la búsqueda de vivienda, a la educación y que permiten a nuestra Seguridad Social incrementar de manera sustancial, sus fondos.

La inmigración permite el mantenimiento de la capacidad del estado para asumir la inversión en Política Social, a través de las cotizaciones en la Seguridad Social, permite mejorar la tendencia demográfica y ha supuesto la mano de obra necesaria para elevar el nivel de vida de muchas zonas en nuestro país.

Evidentemente, la inmigración ha supuesto también un nuevo reto para las políticas de asistencia, de apoyo y de prestación de servicios sociales, que, en su mayoría, han vuelto a recaer sobre las administraciones locales. Además de **medidas legislativas**, se hace necesario poner en marcha mecanismos que permitan **atender estas nuevas demandas**, favorecer la integración a todos los niveles y hacer una apuesta decidida por la **educación** como instrumento clave para dicha integración.

#### 4. POLÍTICA SOCIAL: CONCLUSIONES

Hemos dado un rápido repaso a los compromisos y las medidas que el Partido Socialista a través del Gobierno de España y de sus responsabilidades al frente de Gobiernos autonómicos, provinciales o municipales pone en marcha para dar el paso decisivo hacia la consolidación de los derechos sociales, como uno más de los que nuestra ciudadanía ha ido conquistando.

Permítanme que, para finalizar, recuerde que la POLÍTICA, el ejercicio de la política, es el único arma de quienes nada más tienen, de aquellos que sólo cuentan con el poder de su voto, de su opinión o de su palabra para participar en la construcción de una sociedad cuya principal aspiración ha de ser la justicia y la equidad. Permítanme que les anime al ejercicio de la política como actividad esencial para el ejercicio de la solidaridad, para conseguir el compromiso con los que más lo necesiten, para defender las diferencias, para respetarlas y, sobre todo, para construir un país en libertad.

Muchas gracias

Para completar o ver las medidas o legislación a que se ha hecho referencia se pueden consultar las siguientes páginas web:

- [www.psoe.es](http://www.psoe.es); [www.aytolacoruna.es](http://www.aytolacoruna.es); [www.corunasolidaria.org](http://www.corunasolidaria.org); [www.juntadeandalucia.es](http://www.juntadeandalucia.es).
- [www.congreso.es](http://www.congreso.es); [www.jcsm.es](http://www.jcsm.es).
- [www.parlamento-and.es](http://www.parlamento-and.es); [www.gencat.net](http://www.gencat.net).



# MESA 2: “EL PAPEL DEL/LA EDUCADOR/A SOCIAL EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS”

## A. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta mesa redonda ha sido reunir a técnicos de diferentes ámbitos de la administración para que presenten los problemas y alternativas que encuentran en su ámbito de trabajo para conseguir intervenciones basadas en la ética y en la calidad, principios ambos exigidos por nuestra profesión.

### PARTICIPANTES:

D. RAMÓN RODRÍGUEZ GÓMEZ, *Educador-Coordinador del Área de Menores Inmigrantes en la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Asuntos Sociales de Andalucía. Se adjunta ponencia.*

D. XOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ ABELLA, *Director del departamento de educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Se adjunta ponencia.*

D. JUAN CARLOS MATO GÓMEZ, *Subdirector General de Programas Sociales de la Dirección General de Servicios Sociales y Dependencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.*

### MODERADOR:

MARTÍ X. MARCH CERDÁ, *Universitat de les Illes Balears.*



# “EL PAPEL DEL/LA EDUCADOR/A SOCIAL EN LA ADMINISTRACIÓN AUTONÓMICA”

RAMÓN RODRÍGUEZ GÓMEZ

El programa del Congreso nos indica que uno de los objetivos de esta mesa redonda es presentar los problemas y las alternativas planteadas que los/las Educadores/as Sociales nos encontramos en nuestro ámbito de trabajo, en este caso, las Administraciones Públicas. El fin es lograr intervenciones basadas en la ética y la calidad, ambos principios exigidos en nuestra profesión.

Este es un artículo basado en la reflexión y experiencia personal vivida como Educador Social. Hasta este momento y durante mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de trabajar en numerosos ámbitos, con distintas organizaciones e instituciones. Actualmente realizo mi labor como Coordinador de la atención a los Menores Inmigrantes que ingresan en nuestra Comunidad Autónoma y son acogidos en los Servicios de Centros de Protección de Menores de las distintas Delegaciones Provinciales. Mi puesto de trabajo está adscrito a la Dirección General de Infancia y Familias en la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

Todas las funciones desarrolladas y experiencias que he acumulado, me han dado la posibilidad de analizar de forma objetiva, cuál ha sido y debe ser el papel de los/las Educadores/as Sociales a la hora de efectuar su labor profesional dentro de una Administración Pública. No se trata por tanto de ofrecer datos estadísticos o expresar situaciones puntuales ocurridas en las distintas Administraciones. Tampoco el objetivo es clasificar los ámbitos de intervención especificando fun-

ciones y tareas en este entorno laboral con unas características concretas. Es una propuesta para evaluar y reflexionar sobre este papel dentro de las Administraciones Públicas, para debatir y defender nuestra capacidad como profesionales de la Educación Social, sobre cuál debe ser esta participación en las Administraciones Públicas en relación con nuestra formación, capacitación profesional y objetivos de trabajo.

Los/las Educadores/as debemos estar presentes participando y colaborando en establecer estrategias de planificación, gestión, intervención y acción dentro de los ámbitos de la Educación Social, aportando nuestra experiencia y conocimiento de la realidad. Nuestra presencia ha de ser activa y colaboradora a la hora de proponer y ejecutar las distintas políticas sociales, además de participar en la administración y gestión de los recursos disponibles. Por otro lado, debemos potenciar la creación de nuevos recursos que posibiliten y faciliten el desarrollo de nuestro trabajo como Educadores/as Sociales.

Es necesario ser conscientes en todo momento de la realidad en la que desarrollamos nuestra labor y de la realidad a la que dirigimos las intervenciones. Somos profesionales que interactúan constantemente en el medio y con las personas, profesionales con capacidad y habilidad para la mediación, formamos personas, trabajamos con situaciones difíciles, tenemos que participar y estar presentes en esta realidad social, por tanto debemos estar en los centros de decisión, aportando nuestros principios y modelos de actuación, planificando, previniendo y actuando, basándonos en las necesidades e intereses de la población a la que nos dirigimos.

## **1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES SOBRE LA PROFESIÓN DE EDUCADORES/AS SOCIALES**

Los Educadores y las Educadoras Sociales son, fundamentalmente, agentes del cambio social, modelos de actuación, formadores/as y sobre todo profesionales de la intervención social. Sabemos que nuestro trabajo se dirige única y exclusivamente a la sociedad de forma global, a las personas objetos del mismo, no es algo abstracto, son hombres y mujeres que tienen nombres y apellidos, con una problemática concreta sobre la que tenemos que intervenir de forma absolutamente profesional, es decir capacitados/as para actuar, para planificar e intervenir. Somos un recurso imprescindible que actúa en la sociedad, participando en la misma y generando a su vez participación activa. Además de formar y prevenir,



propiciamos los cambios necesarios para favorecer la integración y el bienestar social, mediante el principal valor e instrumento que tenemos, la educación.

Esta labor se desarrolla en numerosos ámbitos y realizamos múltiples funciones, desde la planificación general al desarrollo de las intervenciones, con unos objetivos concretos y actuaciones específicas. Es un trabajo difícil y complicado que exige una gran cantidad de esfuerzo personal y con unas características concretas para desarrollarlo con eficacia;

*motivación, conocimientos, dedicación, formación continua, adaptabilidad, disponibilidad, responsabilidad y vocación, exige en resumen aptitud y actitudes a nivel personal y colectivo.*

Llegados a este punto destacaría la capacidad de adaptación que tenemos como Educadores/as Sociales, adaptación al medio y a las personas. Esta actitud permite desarrollar nuestra tarea en todos los ámbitos de actuación, con distintos niveles de intervención de forma específica y profesional.

Si partimos de la base de que somos profesionales de la acción social, que pertenecemos a la disciplina de la Pedagogía Social, esto implica tener una formación que nos permita desarrollar esta capacidad de adaptación sin sacrificar nuestros objetivos, sin perder capacidad de intervención, es decir sin perder la capacidad de la acción. Por tanto, profesionales capaces de intervenir y actuar en el entorno social. Esto facilita tratar los temas de forma específica en relación con los ámbitos de actuación, al mismo tiempo no se pierde objetividad para planificar y programar las actuaciones. Es fundamental conocer y analizar los distintos entornos de nuestro trabajo, compañeros y compañeras, personas y realidades, actuando con los recursos disponibles, generando nuevos recursos de forma que se posibiliten alternativas de intervención, evaluando todos los procesos, promoviendo y facilitando los cambios desde la Educación activa.

Somos profesionales que actúan como motor del cambio social y ese cambio se tiene que notar, mediante la formación e intervenciones, que planificamos y realizamos en nuestros lugares de trabajo, sean cuales sean éstos y el nivel al que lo desarrollemos.

Cuando repasamos los ámbitos de intervención en los que los/las Educadores/as Sociales realizan sus funciones, nos encontramos con un amplio abanico de situaciones, de personas, de lugares, de problemáticas en las que intervenir. Por este motivo debemos estar preparados/as para desempeñar lo que se nos exige como profesionales, es necesario tener las aptitudes (formación y capacitación profesional) y actitudes (principios éticos y valores) que demanda nuestra profesión. Sólo podremos estar preparados/as si contamos con la formación adecuada,

habilidades, técnicas e instrumentos necesarios para llevar a cabo esta labor, si respetamos los principios éticos que inspiran las actuaciones y nos coordinamos con el resto de profesionales. Todo esto requiere una formación continua, adaptación a las situaciones y responsabilidad. La responsabilidad es fundamental, dado que estamos trabajando con personas en situaciones que exigen compromiso y profesionalidad en las acciones que emprendemos.

Los Educadores y Educadoras Sociales aportamos soluciones a los problemas durante el desarrollo de nuestras intervenciones, dotamos de los instrumentos necesarios para que todas las personas, por sí mismas, tengan acceso a la cultura y se encuentren integrados/as. Formamos, educamos, animamos, facilitamos, informamos, planificamos, construimos y colaboramos allí donde se desarrolle nuestro trabajo, es decir en los ámbitos donde actuamos.

Tenemos que tener en cuenta que no trabajamos solos/as, que estamos integrados en equipos con distintos profesionales. Por este motivo es fundamental la coordinación y el trabajo interdisciplinar. Cuando programamos nuestras actuaciones, lo hacemos integrados en equipos multidisciplinares, es necesario contar entonces con todos los recursos disponibles. Debemos conocer, administrar, usar y generar recursos sociales que faciliten el logro de los objetivos, las acciones y las intervenciones en colaboración con el resto de profesionales.

Finalizar este punto indicando que, en resumen, los Educadores y las Educadoras Sociales, actuamos e intervenimos como modelos de acción social. Esto nos hace intervenir siempre de forma que, nuestra capacitación profesional y principios éticos, orienten la labor diaria que realizamos. Como profesionales sabemos que nuestras intervenciones y acciones van dirigidas a conseguir unos objetivos determinados, unos resultados previstos. Trabajamos desde la educación, educamos y formamos a personas, bien de forma individual o global, usando nuestra formación y habilidades, en definitiva, nuestra capacidad de acción.

## **2. LOS/LAS EDUCADORES/AS EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS**

He indicado, de forma muy resumida, características esenciales que marcan nuestra labor profesional como Educadores/as Sociales. Estas características y los principios éticos que inspiran nuestra profesión, son la base de nuestra acción, de nuestro papel en la sociedad. Pero ¿cuál debe ser este en la Administración Pública?, ¿tiene que ser diferente del desarrollado en otros ámbitos de trabajo?,

¿pierden los/las Educadores/as independencia y capacidad de acción e intervención cuando se encuentran en la Administración Pública?, ¿cómo debemos desarrollar esta labor?, ¿cómo conjugamos Administración, planificación y acción?, ¿se pueden mantener los principios éticos que inspiran nuestra profesión?, ¿qué problemas nos plantea nuestra intervención desde este entorno de trabajo? Estas, y otras preguntas que surgirán, son a las que trataré de dar una respuesta desde mi experiencia personal, desde mi planificación-acción en la Administración Pública. Son preguntas sobre las que tenemos que sentar las bases de la reflexión y el debate.

En principio, cuando hablamos de la Administración Pública, lo hacemos de forma general, sin concretar a qué modelo o nivel de Administración nos estamos refiriendo. Así, encontramos Educadores/as Sociales en todas las Administraciones; *Ayuntamientos, Diputaciones, Delegaciones Provinciales, Administraciones Autonómicas y Administración del Estado*. Todas tienen en común una serie de características fundamentales de las que destacaría, de forma resumida, las siguientes:

- Administran fondos públicos.
- Tienen capacidad de planificar actuaciones.
- Generan y administran recursos públicos.
- Gobiernan sobre la base de unos criterios políticos, legislativos, de derechos y deberes reconocidos por nuestra Constitución.
- Sus cargos políticos han sido elegidos democráticamente.
- Cuentan con técnicos/as que desarrollan sus funciones en las Administraciones y cuyo acceso a las mismas se ha producido generalmente por concursos, oposiciones o adquisición de méritos.
- Su función es administrar todas las iniciativas y demandas de los/las ciudadanos/as en función de sus competencias establecidas por la Constitución Española y las leyes establecidas en un Estado de Derecho.
- En definitiva persiguen el interés supremo de los/las ciudadanos/as.

Es en este entorno general donde los/las Educadores/as Sociales desempeñamos nuestra labor profesional, a distintitos niveles, en diferentes programas, trabajando directamente con las personas, trabajo de base, o bien en labores de planificación y coordinación. Nos encontramos entonces ante una diversidad de funciones, no así de los fines perseguidos. Los principios éticos de nuestra profesión, los objetivos generales propuestos, las actuaciones programadas, nuestra

independencia y actitudes no deben variar por el hecho de cambiar el ámbito de trabajo, menos aun si este pertenece a la Administración Pública.

Es importante indicar que un/una Educador/a Social lo seguirá siendo en todo momento, es decir, mantendrá sus principios y ética profesional, independientemente de cuales sean sus funciones y tareas encomendadas. Si seguimos esta línea de pensamiento, de actuación, el/la Educador/a Social ejercerá su profesión y habilidades allí donde esté ejercitando su labor, que por otro lado no deja de ser social y educativa, no deja de estar dirigida a la comunidad, a las personas objeto de su trabajo.

Insistir en señalar que el trabajo de los/las Educadores/as Sociales no se debe dejar influir por el entorno en el que se encuentran. Recordemos que una de las características de esta profesión es la capacidad de adaptación al medio. Nuestros objetivos de trabajo son claros, perseguimos educar, desarrollar capacidades, integrar, solucionar problemas, dotar de instrumentos, motivar, intervenir en lo social. Las Administraciones Públicas ofrecen, a veces, un entorno excesivamente normativo, regulado y estructurado, donde las funciones y tareas se encuentran muy especificadas y son difíciles de modificar. Estas características condicionaran nuestra labor como veremos más adelante. Debemos conservar nuestra independencia como profesionales de la Educación Social, manteniendo la objetividad para permitirnos analizar y evaluar las necesidades, intereses y situaciones existentes en el ámbito de actuación.

La formación recibida por los/las Educadores/as Sociales permite trabajar en numerosos ámbitos, ya he indicado que usamos los recursos disponibles y generamos nuevos recursos que facilitan optimizar las intervenciones y conseguir los objetivos previstos. Los recursos que la Administración ofrece para realizar nuestro trabajo, tanto económicos, como materiales y humanos, se encuentran también muy estructurados. La asignación de los mismos depende de unos presupuestos económicos, programados y aprobados democráticamente, en función de las políticas que se determinen.

Estos hechos condicionan nuestras actuaciones e intervenciones dentro de las Administraciones Públicas y son una de las razones por la que debemos participar activamente en las mismas, aportando nuestra experiencia en la planificación de estas políticas sociales y educativas. Las Administraciones Públicas planifican y gestionan en función de los intereses de los/las ciudadanos/as, esta planificación y gestión se realiza desde los poderes políticos en los foros legalmente reconocidos. En un Estado Democrático y de Derecho, este poder está representado por los ciudadanos y ciudadanas elegidos democráticamente.

Las Administraciones Públicas cuentan con mecanismos de control que garantizan su funcionamiento y regulan la gestión de las mismas.

La participación en la planificación, coordinación y gestión de los recursos, de los/las Educadores/as Sociales, se encuentra limitada por esta estructura. Un ejemplo es el acceso a los puestos de trabajo dentro del sector público, este se realiza de forma regulada, en base a las previsiones, actuaciones, programas y necesidades previstas. En este sentido cuando las Administraciones Públicas ofertan un puesto de trabajo, este se encuentra ya definido, señalando las características necesarias y funciones para acceder al mismo, limitando la acción para desarrollar otras actuaciones. Dependemos por tanto de las definiciones y funciones que las Administraciones establezcan para los/las Educadores/as Sociales.

Nos encontramos con múltiples ejemplos de lo que estamos comentando; Puestos de trabajo que se ofertan con unas funciones específicas de nuestra profesión, que se denominan para Educadores/as y cuyos requisitos para acceder a los mismos, no se corresponden con esta titulación admitiendo otras titulaciones profesionales. O bien se ofertan con unas funciones determinadas que impiden participar en la coordinación de recursos o la planificación de las actuaciones. Debemos reivindicar nuestra formación y habilidades, reivindicar nuestras capacidades y principios de actuación que facilitan realizar nuestro trabajo en numerosos ámbitos. Si en el desarrollo normal de nuestra labor, esta nos exige una formación y actualización continua de nuestros conocimientos. En el ámbito de la Administración esta exigencia se convierte en obligación si queremos participar en otros niveles de actuación, si queremos que nuestras capacidades sean reconocidas. Debemos reivindicar nuestras funciones y participar activamente desde las Administraciones en el cambio de estas estructuras, en la elaboración de las funciones relativas a nuestra profesión.

La Administración, como unidad administrativa y de gestión, debe equilibrar las necesidades existentes con los recursos disponibles, tanto humanos (previsiones de personal), como económicos (presupuestos asignados) y materiales. Las demandas e intereses de la población deben encontrar respuestas en las Administraciones Públicas. Para los/las Educadores/as Sociales, profesionales de la educación y acción social, puede ser complicado trabajar en este entorno y encontrar este equilibrio ya que nuestra intervención directa con la realidad nos obliga a ser objetivos y dar esa respuesta a estas demandas e intereses. Podemos entrar en una dicotomía, por un lado trabajamos en la Administración, somos un recurso de la misma, pero por el otro reivindicamos soluciones e intervenciones de la Administración, que con sus acciones responda a estas necesidades. Perte-

necemos, como trabajadores a la Administración y, corremos por tanto el riesgo, de automatizar y despersonalizar nuestras acciones.

La mayoría de los Programas que se desarrollan a través de distintas organizaciones e instituciones, usan los recursos económicos ofrecidos por las Administraciones Públicas, principal fuente de recursos económicos para estos programas, mediante convenios, subvenciones, encargos de ejecución, ayudas puntuales, etc. En la planificación de las políticas sociales se cuenta con los proyectos que se están realizando o que se tienen previsto llevar a cabo por estas asociaciones y colectivos sociales. En este sentido las Administraciones cuentan con el entramado social existente, sin estas organizaciones, sin estos proyectos que se desarrollan, no sería posible llevar a cabo una política social que persiga el bienestar, educación e intereses de los ciudadanos y ciudadanas de un país. Los Educadores/as Sociales que participamos en la Administración, debemos colaborar en el análisis, evaluación y participación en la planificación de estos recursos, aportando nuestra formación, experiencia y conocimiento de las realidad para optimizar las actuaciones y los programas a los que se dirigen. Al desarrollar nuestro trabajo en las Administraciones Públicas, compartimos la responsabilidad para que se intervenga en los mismos de acuerdo a los principios éticos de nuestra profesión, de que se administren correctamente los recursos existentes y, de que estos y las actuaciones programadas, respondan a las necesidades e intereses de la población a la que van dirigidos.

En todos estos programas es normal, al menos debería serlo, que entre los profesionales que los ejecutan se encuentren Educadores y Educadoras Sociales, se actúa e interviene desde lo social, desde las instituciones y organizaciones que se dedican a trabajar en estos ámbitos. En este sentido cuando trabajamos desde las Administraciones Públicas debemos asumir el protagonismo que nos otorga las intervenciones que realizamos, debemos intervenir como modelos de actuación, como portavoces de lo social, usar este recurso de nuestra acción. Este modelo de actuación se debe transmitir en todos los niveles donde intervengamos desde de la Administración. Es necesario que participemos activamente, proponiendo alternativas y soluciones en base a nuestro análisis, experiencia y formación adquirida.

Otro de los problemas que debemos asumir cuando trabajamos en la Administración Pública, independientemente del nivel donde nos encontremos, es el riesgo de distorsionar la realidad, de percibir situaciones que no se corresponden con las necesidades actuales, tanto de compañeros/as Educadores/as, como de los demás profesionales y de las personas objeto de nuestro trabajo. Es decir corremos el riesgo de alejarnos de esta realidad, perdiendo con ello independencia y objeti-

vidad, perdiendo capacidad de crítica social. Un/a Educador/a Social que trabaje en la Administración Pública a cualquier nivel debe saber cual es la situación que le rodea, cual es la situación en la que se encuentran otros compañeros/as de profesión, que dificultades encuentran a la hora de desarrollar su trabajo, cual es la realidad social, los intereses y las necesidades de la población con la que tienen que intervenir.

Este es un riesgo real que puede llegar a confundir intereses y objetivos de trabajo, una de nuestra labores es informarnos interactuando, aumentar nuestros conocimientos profesionales, para luego transmitir el conocimiento que poseemos de la realidad con el objetivo de que nuestras intervenciones, desde la Administración, se adapten a esta realidad y se argumenten con criterios técnicos.

Los problemas pueden percibirse de forma diferente trabajando en este entorno, tanto los propios que afectan a la profesión de Educador/a Social, como los que inciden en los/las ciudadanos/as. Esto limita la capacidad de análisis y la forma de percibir las situaciones, desembocando en una planificación y acción erróneas para conseguir los objetivos. Se interviene entonces, no en función de los intereses y necesidades de los/las ciudadanos/as, sino en función de las necesidades de la Administración, de su estructura y normativa. Desarrollamos así nuestra labor limitándonos a realizar las funciones establecidas y reguladas. Se administran los recursos ofrecidos, sin posibilidad de análisis real, de evaluación objetiva, de planificación, acomodándose al medio y al entorno. De esta manera se presta más atención al funcionamiento interno de la Administración y a las reivindicaciones no relacionadas con el objeto de nuestro trabajo, sino más bien en relación a nuestro puesto de trabajo en la estructura de la Administración. En definitiva burocratiza las funciones y tareas que realizamos, tal y como indicábamos en un párrafo anterior, automatizamos nuestro trabajo como Educadores/as Sociales.

Estos problemas inciden directamente en limitar la capacidad profesional de los Educadores/as Sociales. Por un lado nuestra motivación e intereses profesionales se ven mermados, por otro, la acomodación a la situación, el inmovilismo, nos impiden progresar en nuestra formación actualizando y ampliando nuestros conocimientos. No evolucionamos, actuamos de forma mecánica y conformista. Perdemos responsabilidad en la acción social. Esto hace que a nivel profesional no se reconozca nuestra labor, nuestra capacidad y habilidades para planificar, programar e intervenir, que no se tengan en cuenta nuestras aportaciones a las políticas sociales. Si los/las Educadores/as Sociales no mantenemos nuestros principios éticos, no actuamos en función de nuestra responsabilidad profesional, nuestro papel en las Administraciones Públicas no aportará nada a la Educación Social, de la que somos protagonistas y responsables. El interés y las

necesidades de los/las ciudadanos/as pasará a un segundo plano, será simplemente un trabajo que realizar, con un horario determinado y con unos objetivos ya programados sin capacidad de evolución, sin capacidad de cambio y conformándonos con la situaciones creadas. Se anula entonces nuestra capacidad de critica y cambio social, nuestra capacidad para generar y facilitar soluciones a los problemas de las personas.

Debemos ser críticos con el medio, con la realidad que percibimos. Críticos en el sentido de construir, de cambiar estructuras que no funcionan, que no se corresponden con las necesidades y la realidad en la que nos encontramos trabajando. El cambio debe provenir desde la Educación Social en el sentido amplio y global. Nuestro trabajo en las Administraciones Públicas debe propiciar ese papel de educadores, debemos usar las ventajas que nos proporciona el trabajo en este entorno laboral y promover esta critica facilitando el cambio desde las Administraciones Públicas ya que nuestra labor se desarrolla desde las mismas.

El conocimiento de esta realidad, la responsabilidad, nuestra capacidad de adaptación, las actuaciones que desarrollamos y sobre todo nuestra formación, nos debe capacitar para ser portavoces de la población, portavoces de lo social, de sus necesidades e intereses. Nuestro trabajo en la Administración debe propiciar cambios, contribuir a la planificación y a la acción, para que esta alcance los objetivos propuestos, para que se respeten los derechos, la legislación, los intereses y necesidades de la población.

Los/las Educadores/as Sociales no nos podemos limitar a cumplir con una tarea normativizada dentro de las estructuras que generan las Administraciones. Debemos participar activamente y colaborar con los poderes públicos en el cambio social, en la asignación de recursos, en mejorar la formación y el bienestar ciudadano desde nuestro puesto de trabajo. Nuestra profesionalidad, principios éticos y actitudes deben predominar en nuestra labor diaria. La nuestra, es una profesión vocacional, una parte de nuestra formación, de nuestra preparación para intervenir, pertenece al mundo de las actitudes, se necesita un perfil concreto para ser Educador/a Social. Estas condiciones deben estar presentes en todas nuestras actuaciones, y más aún cuando desarrollamos estas desde las Administraciones Públicas, con la responsabilidad que acompaña esta función. Somos técnicos/as sociales, profesionales perfectamente capacitados para intervenir en todos los niveles de la Administración y debemos hacer valer esta preparación.

Cuando realizamos nuestro trabajo desde un entorno distinto de lo público, es decir desde organizaciones e instituciones ajenas a las Administraciones pero que usan parte de sus recursos participando activamente en la política social,



nuestra crítica positiva y motivación hacia los cambios sociales, hacia la solución de situaciones, hacia la promoción de la Educación y el Desarrollo comunitario, se ve limitada por diferentes factores:

La dificultad para participar en el desarrollo de las políticas sociales dependientes de las Administraciones, es decir en la toma de decisiones.

- Dificultad de comunicación y acceso a los cargos que gestionan y planifican los recursos.
- No poder participar en la administración y creación de recursos.
- Pérdida de una perspectiva global de la situación al centrarnos en nuestro ámbito de actuación.
- Falta de medios y acceso a los recursos formativos.
- Necesidad de los recursos de las Administraciones para mantener el Programa que estemos desarrollando.

Esta necesidad que tenemos como profesionales de construir, de cambiar, de educar, de actuar como mediadores, en resumen de crítica social para generar estos cambios, puede entenderse como oposición hacia la Administración y a las políticas sociales, como falta de responsabilidad pública, cuando es una responsabilidad de nuestra profesión propiciar los cambios desde la educación, satisfacer las necesidades e intereses de la población, prevenir situaciones, que los recursos se adapten a la realidad de la intervención y que estas políticas sociales se correspondan con las necesidades existentes. Estos inconvenientes debemos convertirlos en ventajas, en alternativas, cuando trabajamos desde las Administraciones.

Nuestra capacidad de mediación es fundamental, no sólo en el ámbito donde ejercemos, también entre los ciudadanos y la Administración, entre los ciudadanos y sus propuestas. Desde esta perspectiva para un/a Educador/a Social supone una ventaja trabajar en una Administración Pública, se encuentra en un entorno donde se toma decisiones, donde se gestiona, donde se administra, en resumen se encuentra en una situación óptima para propiciar cambios, para intervenir, para actuar como modelos de transmisión de valores, como modelos que usan el dialogo y la Educación en sus intervenciones.

### 3. CONCLUSIONES

Trabajar en las Administraciones Públicas como Educadores/as Sociales supone una serie de ventajas para conseguir los objetivos que nos planteamos en nuestra tarea. Estas ventajas las podemos resumir en las siguientes:

- Poder participar activamente en la elaboración de las políticas sociales.
- Contribuir a la planificación de los proyectos y programas educativos.
- Participar en la gestión y administración de los recursos educativos, económicos y sociales.
- Reivindicar la capacitación y el reconocimiento profesional de los/las Educadores/as Sociales.
- Facilitar la comunicación entre los/las ciudadanos/as y la Administración, evaluando necesidades, problemas e intereses.
- Mejorar el trabajo interdisciplinar para realizar las intervenciones.
- Facilitar el acceso a la información y transmisión de la misma.
- Posibilitar los cambios en las estructuras y regulación de las funciones y tareas establecidas para los/las Educadores/as Sociales en las Administraciones.

Estas ventajas son las mejores alternativas para superar los problemas a los que hemos hecho referencia. Además si asumimos la responsabilidad que supone trabajar en la gestión y administración de los recursos, si realizamos nuestra labor de forma profesional (con eficacia y eficiencia) y de acuerdo con los principios éticos de nuestra profesión, completamos las alternativas para solucionar los problemas que hemos planteado cuando trabajamos en las Administraciones Públicas.

Estamos avanzando cada día más en el reconocimiento de nuestra profesión, en la capacitación profesional, en la defensa de nuestros intereses profesionales. Las Asociaciones y los Colegios Profesionales de Educadores/as Sociales tienen mucho que aportar en la elaboración de las políticas sociales, en nuestras reivindicaciones. Desde un trabajo corporativo que defienda nuestros intereses y objetivos de trabajo, que vele por el cumplimiento de los principios y ética profesional, que reivindique nuestra profesión, podemos superar los problemas que surgen trabajando desde la Administración y usar todas las ventajas que esta ofrece para alcanzar nuestros objetivos.

En este punto, tengo que hacer referencia a los compañeros y compañeras que fundaron la Asociación Profesional de Educadores/as Sociales de Andalucía

(APESA). Ellos y ellas son un ejemplo práctico de cual debe ser uno de los papeles que los/las Educadores/as Sociales podemos desempeñar desde las Administraciones Públicas, ya que la mayoría de los/las que impulsaron la asociación, realizan su labor profesional en distintos ámbitos de estas Administraciones. Son años de trabajo desinteresado por el reconocimiento de nuestra profesión, coordinándose con otras Asociaciones y Colegios Profesionales de nuestro país, facilitando recursos, transmitiendo información, animando a los compañeros y compañeras de profesión a asociarse para defender nuestros intereses, participando y colaborando con las Universidades en la programación de los planes de estudio para la Diplomatura en Educación Social. Todo este trabajo que ha desembocado, en el reciente debate, por parte del Parlamento de Andalucía, para aprobar la Ley que permitirá crear el Colegio Profesional de Educadores/as Sociales en nuestra comunidad, demuestra que se puede desempeñar nuestro papel y usar las ventajas que ofrece trabajar desde las Administraciones en beneficio de la Educación Social.

Comenté al principio que no era objetivo de este artículo referirse a situaciones puntuales dentro de las Administraciones Públicas y si fomentar el debate sobre el papel de los/las Educadores/as Sociales en este entorno de trabajo. En este sentido he podido comprobar que el hecho de haber trabajado en organizaciones, asociaciones e instituciones como Educadores/as Sociales, antes de trabajar en las Administraciones Públicas, ofrece una perspectiva más amplia de nuestras funciones y de la labor que hay que realizar, facilita la adaptación y la labor en distintos ámbitos. Esta experiencia previa nos ayuda a conocer las necesidades e intereses, nos ofrece una visión objetiva y nos aporta la experiencia necesaria para desarrollar nuestro papel en las Administraciones Públicas, para mejorar nuestra capacitación profesional y estar en contacto con la realidad y el resto de compañeros y compañeras de la Educación Social.

La experiencia nos demuestra que solo desde el conocimiento de la realidad, de las necesidades e intereses de los ciudadanos/as, de la coordinación con otros profesionales y, sobre todos, desde la comunicación e intercambio de experiencias con otros/as compañeros/as Educadores/as Sociales, podemos desempeñar las funciones y el papel que nos corresponde dentro de las Administraciones. Existen múltiples ejemplos de cómo desarrollar este papel, observando el trabajo diario de todos/as los compañeros/as Educadores/as Sociales, tanto dentro como fuera de la Administración. De cómo estos/as Educadores/as participan en distintos ámbitos y en todos los niveles de actuación, desde el trabajo directo con la población a tareas de planificación y coordinación, al margen de estructuras, propiciando cambios y actuando en función de estos principios. Auténticos profesionales de la Educación

Social, por lo que la participación y el futuro de nuestras intervenciones está asegurado, no sólo porque las situaciones actuales demuestran que demandan estas acciones, sino porque somos portavoces de las necesidades e intereses de la población, porque debemos estar presente en la planificación de las políticas educativas y sociales, y sobre todo, porque nuestro trabajo en las Administraciones Públicas cada vez es mas necesario en todos sus niveles de actuación.

Por último indicar una reflexión personal, no somos únicamente trabajadores/as de las Administraciones Públicas, por encima de esto, de nuestras tareas y funciones, somos Educadores/as Sociales, como me recuerda Segundo Guijo, presidente de APESA y Educador en el Servicio de Centros de Protección de Menores de la Delegación Provincial de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social en Córdoba. Tenemos unos principios de actuación basados en nuestra ética profesional, recogida en nuestro reciente código deontológico, con una formación adquirida que debe reconocerse, con tareas concretas y valores que transmitir. Esto es algo que me obligo a recordar cada día que acudo a mi puesto de trabajo, no puedo olvidar cuál es mi responsabilidad y mi objetivo principal de trabajo.

En un artículo sobre el papel de los/las Educadores/as Sociales en las Administraciones Públicas, tengo que hacer referencia a mis compañeros y compañeras, tanto de la Administración como los de las organizaciones, instituciones y asociaciones, con los que estoy continuamente en contacto debido a mis funciones y tareas de coordinación, que se encargan, a través de sus actuaciones, de recordarme día a día cual debe ser este papel. Me gustaría desde aquí darles las gracias a ellos/as. Especialmente tengo que agradecer a Francisco Jiménez, Jefe del Servicio de Centros de Protección de Menores en la Dirección General, Educador y Pedagogo, la labor que realiza. No deja de enseñar y aportar toda la experiencia que ha adquirido, nos demuestra cada día, con su comportamiento y actuaciones, que se puede trabajar en la Administración, sin perder el conocimiento de la realidad, sin olvidar cuáles son los intereses y necesidades que debemos atender. Y a Pilar Laguna, Educadora Social, que ha sido durante cinco años, mi compañera en el Plan de Mayoría de Edad para jóvenes extutelados por la Administración y donde continua actualmente, porque me enseña a ser mejor en mi trabajo desde la Administración. Obligándome a recordar que, desde aquí, puedo hacer mucho por nuestra profesión y la población a la que dirigimos nuestras actuaciones. Me anima constantemente a usar las ventajas que ofrece la Administración y a superar los problemas cotidianos que esta presenta, asumiendo mi responsabilidad como Educador Social.

# EL PAPEL DEL/LA EDUCADOR/A SOCIAL EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

XOSÉ M. RODRÍGUEZ-ABELLA GÓMEZ

*Pedagogo*

*Jefe del Departamento de Educación y Juventud*

*Ayuntamiento de Santiago de Compostela*

## 1. NUEVAS NECESIDADES, NUEVAS REALIDADES

Desde la perspectiva local, ámbito de las administraciones públicas donde desenvuelvo mi trabajo, quisiera destacar algunas reflexiones que me van acompañando a lo largo del ejercicio de esta profesión. En primer lugar, que el valor educador de una ciudad es el reflejo del nivel de interconexión y de diálogo entre los agentes que en ella interactúan y que el objetivo combinado de una administración pública respecto de la transmisión de conocimientos y de la construcción de una ciudadanía responsable y solidaria, es también un reto colectivo que requiere estrategias integrales, potenciando el trabajo en red de los diferentes servicios. En segundo lugar, como consecuencia de esto, decir que el compromiso con la educación y la cultura no es sólo municipal, sino que se trata de una responsabilidad colectiva que precisa de la cooperación, de la colaboración y de la corresponsabilización de los agentes sociales y educativos. Pues bien, dicho esto tengo la sensación, me imagino que como todos y todas las personas que trabajamos en este ámbito, de estar construyendo muchas veces la casa por el tejado. Porque, sin querer actuar de pesimista, la realidad sigue a ser compleja y dura en el ámbito en que nos movemos, aunque yo quiero hacer valer el optimismo de la voluntad de encuentros como este y, con la tenacidad en nuestro trabajo coti-

diano, ayudar a reforzar la idea de la educación y la cultura como intersección en la que favorecer el desenvolvimiento de nuestra capacidad individual y colectiva y la colaboración en la definición de una tipología abierta de la profesión de educador social.

Quiero señalar que las nuevas situaciones de desigualdad social que el modelo de la globalización contemporánea está generando, deja al descubierto en diferentes graduaciones las realidades que caracterizan cada una de nuestras ciudades. A tener en cuenta que el incremento de la movilidad de las personas, excepto para una minoría, lleva asociado la existencia de barreras políticas, sociales, educativas y económicas que las diferentes instancias administrativas no están a prever para que se produzca ese mencionado deseo de integración, dejando en evidencia la escasez de impulsos en la dirección de la globalización social. A la llegada de un importante contingente de inmigrantes –en la actualidad, el 7% sobre la población total, incluyendo a los extranjeros en situación administrativa irregular, exige un acuerdo de ámbito estatal, tanto político como social, que dé respuestas a las nuevas realidades sociales. La aprobación del Reglamento de desenvolvimiento de la Ley de Extranjería abre una perspectiva de trabajo en la que las administraciones públicas y, señaladamente los ayuntamientos, así como organizaciones sindicales y empresariales, cámaras de comercio y ONGs, entre otros, tienen una gran responsabilidad y señalan una dirección de trabajo para la actuación integrada de los servicios. Y, en consecuencia, asunto que tiene que ver con el objeto de esta mesa redonda limitada a las perspectivas de un profesional con una gran proyección social, a la corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones por parte de personas, colectivos e instituciones, que debemos hacer una lectura innovadora de las posibilidades de la sociedad actual, en la perspectiva que hoy en día se está a popularizar en este conocido eslogan: otro mundo es posible, mediante la participación y el diálogo. Un mundo que, por razones de tiempo y de espacio que me corresponde en esta mesa redonda, quiero identificar con “local” es decir, el espacio territorial que considero más adecuado para la democratización de la vida política y del proceso de construcción de ciudades y villas que quieran ser educadores, concebidas como entiende Gairín, como “espacios de desenvolvimiento”, donde se produzca una integración del ciudadano y un sentimiento de pertenencia o identificación con el barrio, la parroquia, el pueblo o la ciudad. Aquí reside la fortaleza de los ayuntamientos y las posibilidades de actuación de las asociaciones y organizaciones existentes en la sociedad civil y, por lo tanto, la necesidad de contar con un conjunto de profesionales de nuevos perfiles que estén atentos y sepan dar respuestas a los retos con los que nos encontramos, porque anuncian todos ellos cambios importantes que

van generar nuevas necesidades y por lo tanto nuevas potencialidades educativas y culturales, nuevos entornos y nuevos escenarios de aprendizaje. Y en este magma es dónde debemos tener confianza e imaginación para asentar las profesiones que centran la reflexión que hoy nos ocupa.

## 2. ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ SOCIEDAD?

En un contexto así planteado, las ciudades y sus administraciones tienen un papel determinante en la respuesta que den al irreversible proceso de globalización, en proporción directa con la riqueza y la vitalidad de su entrelazado social. Dice Wilhelm, arquitecto y urbanista, que fue secretario general adjunto de la conferencia Hábitat 2 de las Naciones Unidas (1996) que el desenvolvimiento urbano es una tarea colectiva en la que el gobierno local debe orientar y generar inversiones para lograr ciudades más habitables. E Isabel Velázquez, miembro del Colectivo de Mujeres Urbanistas nos recuerda la necesidad de las personas de situarse en un espacio reconocible a una escala adecuada, entendiendo las ciudades y pueblos como organismos vivos que actúan como el ecosistema o cavidad ecológica principal de nuestra especie, expresiones físicas de los valores de la sociedad que la construye.

Hoy en día, con todos los problemas que encierran las ciudades, tenemos que comprenderlas ya no sólo como espacios físicos, sino como espacios de interacción, como auténticos laboratorios sociales, donde los procesos sociales, económicos y políticos, van conformando su particular identidad. El trabajo que se desprende de esta orientación dará la medida del equilibrio en la distribución de equipamientos y servicios y, por extensión, el panorama de cohesión y de exclusión social de nuestras comunidades locales, de lo que puede resultar un buen indicador comprobar el grado de asunción y el uso de la ciudad y de sus espacios públicos. Por eso es tan determinante el proceso de construcción de la ciudad y la implicación de los ciudadanos en su planificación.

Así pues, como profesionales implicados en la vida social, más proclives por lo tanto a saber de las necesidades y peculiaridades de la vida real, debemos ser y actuar como cómplices de la ciudadanía, orientando y trabajando en la toma de decisiones que tienen que ver con la construcción de los valores básicos relacionados con la convivencialidad. También en la escuela, donde es necesario un esfuerzo de transformación de la institución escolar para atender a los nuevos retos que la sociedad de la información le está demandando, para que se haga imprescindible la dignificación de los profesionales de la educación y la asunción

de la educación como uno de los desafíos para mejorar la sociedad. Ahora bien, por más que lo repitamos no cambiaremos la situación si este propósito no instiga el compromiso de toda la sociedad, no circunscribiéndola al marco escolar o, más en concreto, al profesorado; precisa de la implicación activa de la comunidad como agente educativo.

Tenemos admitido que una educación de calidad es una herramienta determinante de transformación y de integración en la que están implicados activamente muchos y muy diversos mediadores. Sin duda, el educador social es uno de ellos y en su formación hay que desarrollar un conjunto de competencias básicas necesarias para el éxito y el reconocimiento por la sociedad. Entre otras: iniciativa, trabajo en grupo, cooperación, solidaridad, autoformación, comunicación, interacción, solución de problemas, evaluación, obtención y utilización de la información, planificación, actitudes multiculturales, innovación, conocimientos y técnicas básicas de las tecnologías de la información y la comunicación, por identificar algunas. Capacidades tan diversas que buscan un perfil de coordinación, de interacción entre la escuela, la familia, el entorno y las administraciones, señaladamente el ayuntamiento. Entre todos, en espacios y en tiempos cada vez menos convencionales, tenemos que ofrecer oportunidades de educación y prácticas culturales de calidad para todos y para todas.

### **3. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL RECICLAJE DE LOS PROFESIONALES DEL SECTOR**

Los profesionales que trabajamos en las diferentes orientaciones del trabajo social somos el principal activo potencial del sector. De ahí la necesidad de priorizar la formación y el reciclaje permanente, con especial atención por completar a las carencias formativas que se perciban y favoreciendo la asunción en todo momento de nuevos retos que el ejercicio profesional presenta. Hay que asumir que no existe un campo de trabajo idóneo ni una única formación para los profesionales que trabajamos en estos ámbitos; hay que concebirla de una manera abierta y con una perspectiva dinámica y de gran movilidad, conscientes de la concurrencia de profesiones diversas con las que nos encontraremos en el desenvolvimiento de proyectos y en la conformación de equipos de trabajo que van marcar la tendencia: pedagogos, educadores sociales, psicólogos, especialistas en nuevas tecnologías, marketing o turismo, documentalistas, gestores culturales, artistas, economistas, asistentes sociales, entre otros.



Se trata de un sector profesional caracterizado por la transversalidad, donde es necesaria la convergencia pluridisciplinar de áreas como la educación, la cultura, la gestión económica, los servicios personales, las nuevas tecnologías, la ciencia, la promoción económica, el desenvolvimiento urbano y territorial, la historia, los medios de comunicación, la industria del libro y la creación artística, áreas de trabajo que van a representar un plus de formación para ser capaces de desenvolver proyectos complejos y activos, con resultados, de formatos diversos, y que redunden en la profesionalización de un número cada vez mayor de técnicos.

Este contexto variable en el terreno del trabajo social no deja de reproducir el proceso de transformaciones en el que está inmersa la sociedad hoy en día y en el ámbito del local se percibe más diversa al verse involucrados tantos sectores y factores: muchos son los retos. Y para esto sólo echo en falta un elemento determinante y que puede actuar de facilitador de procesos y medios; estoy refiriéndome al papel de los responsables políticos, reflexión que no toca en el día de hoy pero que determina muchas de las expectativas de nuestra labor.

Pero, aún inmersos en esta situación de indefinición, debemos reflexionar sobre un conjunto de cuestiones que considero centrales para el logro de la prestación de servicios de calidad desde un ayuntamiento, procurando superar los caminos de la improvisación a los que los profesionales nos vemos abocados en el trabajo cotidiano. En primer lugar, afrontando la necesidad de acometer la planificación de los programas de actuación, desde la coherencia y desde la participación de los agentes implicados, incorporando en este proceso los instrumentos de diagnóstico y de programación que garanticen la estabilidad de los proyectos, por lo que tienen de importancia en la orientación y prioridades en los proyectos y en el trabajo, en la dignificación y estabilidad de los profesionales y en el avance de la calidad y la cantidad de los servicios.

Continuando con lo que nos ocupa, debemos asumir que es necesario un tiempo y la tecnificación imprescindible que se deriva del conocimiento de la realidad social donde intervenimos, de los programas a desarrollar y de la evaluación de los resultados, como pasos ineludibles para la definición de nuevos objetivos y la planificación de nuevas actuaciones. E interiorizar que para la mejora sistemática de nuestra gestión debemos incorporar el criterio de calidad en nuestras actuaciones, de acuerdo con la filosofía que deben presidir los proyectos públicos, y la estabilidad de las actuaciones y el papel reequilibrador de los servicios. En el mismo sentido, hay que tener una atención preferente por la viabilidad de los servicios, programas e infraestructuras que se proyecten, previendo las posibilidades de financiamiento, a los investimentos necesarios, o modelo de ges-

ción que se considere, y los recursos humanos, como garantía de coherencia de cada propuesta.

Es como hilo conductor de nuestra actuación profesional en las administraciones públicas, la consideración del carácter transversal de los proyectos, que se tienen que visualizar en la concurrencia de los distintos departamentos municipales implicados, mediante el sistema que se considere en cada caso, sin olvidar la extensión de este criterio a otras instituciones o entidades que redunden en una mayor rentabilidad y una coordinación ágil y efectiva de las actuaciones.

A modo de resumen, y de acuerdo con el título de esta mesa redonda, debemos confiar en la perspectiva que se abre para los profesionales de la educación social desde las administraciones públicas. Con mayor o menor énfasis, los equipos de gobierno tendrán que ser consecuentes con los programas de desarrollo local, la calidad de vida y la promoción de las ciudades y villas que, ya de manera generalizada incorporan en sus manifestaciones y en muchos de sus programas de gobierno. Y aunque es lógica nuestra confianza y prevención, podemos apuntar algunas fortalezas que nos hacen persistir en estas expectativas. A saber:

- La consideración de la educación y la cultura como factores claves del desenvolvimiento.
- Las nuevas necesidades educativas y culturales demandadas por los ciudadanos, como consecuencia del desenvolvimiento socio-económico de la sociedad.
- La mejora general de la calidad de vida.
- Las nuevas posibilidades de concertar con el sistema educativo formal y no formal las acciones necesarias para elevar el nivel cultural general de los ciudadanos.
- Las situaciones de diversidad y las necesidades de integración de nuevas comunidades.
- La atención de problemáticas de riesgo social y los fenómenos de exclusión social.
- Las necesidades de gestión de nuevos servicios y equipamientos para la ciudadanía.

#### 4. EL RETO DE PARTICIPACIÓN Y LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

El reto es ahondar desde los ayuntamientos en la participación ciudadana, para hacerla efectiva y corregir los déficits detectados, referidos a que las personas cuenten con instrumentos, habilidades y capacitación para que la participación sea más efectiva en la realización de determinadas actividades concretas. Considero también vital en la actuación de los profesionales que trabajamos en el ámbito de lo local y, en general, en el ámbito de lo social, favorecer el desarrollo de mayor número de prácticas sociales, culturales y educativas entre los ciudadanos, condición necesaria para ejercer como ciudadanos y colaborar en la formación y fortaleza del hábito de la ciudadanía. Porque como repetimos continuamente ya no puede ser la comunidad escolar la única formadora de hábitos sociales.

Desde las administraciones públicas y, más en concreto, desde los ayuntamientos las actuaciones prioritarias, sin pretensión de exhaustividad, tienen que ver con algunos de los ejes básicos que voy a describir, en los que el educador social tiene una cavidad de actuación que es necesario difundir, porque creo que aunque se va produciendo una adecuación entre la oferta formativa y las necesidades de las administraciones públicas, queda aún un importante camino de conocimiento de la peculiar idiosincrasia de la eufemísticamente señalada como primera y más próxima administración al ciudadano.

Los ayuntamientos pueden aportar –cuando asumen el papel que les es consustancial y aunque existen marcadas diferencias entre los ayuntamientos mayores y pequeños en cuanto a los recursos económicos, personal e infraestructuras-, nuevos modelos de gestión, más abiertos y receptivos a colaboraciones puntuales, más dinámicos en la resolución de problemáticas, y más capaces de impulsar acciones concertadas con otras entidades. Cuando activamos los recursos con los que contamos, en la mayoría de los casos con pocos recursos y mucho esfuerzo, pueden facilitar un mayor acercamiento de la información al ciudadano; o conocimiento del territorio y el contacto cotidiano con las demandas y los problemas locales, pueden incidir satisfactoriamente en la coordinación y en la planificación de la actividad educativa y cultural, sumando los distintos servicios municipales; pueden introducir elementos de financiamiento privado y de marketing habituales en otros ámbitos de la gestión municipal; pueden promover una relación continuada con colectivos, entidades e instituciones de todo tipo, podemos desenvolver acciones de participación y evaluación de los servicios que se ofrecen; en definitiva por su proximidad a la realidad de la población pueden generar

unas condiciones, unos recursos y unos espacios que canalicen las demandas de calidad de vida de la población.

Con el objeto de concretar un poco las posibilidades de intervención en la educación y la cultura, voy a realizar un recorrido que puede orientar a las nuevas necesidades de formación y las perspectivas de ocupación del educador social. Veamos:

#### **4.1. LA PLANIFICACIÓN Y EL MAPA ESCOLAR Y CULTURAL**

La necesidad de estudios sectoriales que ayuden en la definición de prioridades y políticas educativas y culturales, así como para la juventud, mujer, los servicios sociales, la infancia, la inserción social, la transición a la vida laboral, por citar algunos indicadores de trabajo, hacen prioritario contar con documentos de estas características. Se trata de disponer de instrumentos de conocimiento y de planificación de las políticas sectoriales en el ámbito de un proyecto estratégico para la ciudad.

El desenvolvimiento de la nueva normativa legal, la evolución del número de nacimientos, la incorporación de familias de otros países, el crecimiento de la ciudad y la disponibilidad de nuevos espacios, las nuevas necesidades educativas y culturales son, entre otras, variables que influyen en el conjunto del sistema ciudad y que están generando nuevas demandas de equipamientos educativos y de los servicios correspondientes.

La realización de todo tipo de estudios que permitan conocer las características educativas y culturales favorecerá la creación de un espacio de reflexión e intercambio para ir definiendo la educación y la cultura que queremos.

Por circunscribirme a la educación, son los ayuntamientos los primeros interesados en conseguir una escuela pública que pueda atender a sus destinatarios, contando con una red en buen estado y de calidad. Pero este reto sigue a presentar grandes imperfecciones porque, sin la implicación de la administración municipal y la autonómica el camino se hace complejo y lento, teniendo en cuenta las necesidades de investimentos: recursos para la construcción de nuevos centros, recursos para dotar adecuadamente a las escuelas de todo tipo de materiales, recursos para el mantenimiento. Sin olvidar las nuevas necesidades que una enseñanza de calidad genera, como puede ser la extensión generalizada de las tecnologías de la información y de la comunicación, la creación de bibliotecas escolares, la competencia en lenguas, por poner algún ejemplo. Resulta evidente

que los presupuestos municipales no bastan para resolver la situación, porque no tenemos ni la competencia ni los recursos.

Con todo, el mapa escolar sigue a ser el mejor instrumento para la planificación educativa del territorio, para la construcción de nuevos centros y su distribución en el espacio municipal en el caso de la educación infantil, la colaboración en la ampliación o sustitución de los centros de primaria y secundaria con la cesión de solares para las nuevas construcciones, las obras de reforma, ampliación y mejora (RAM) en los centros de primaria y en otros centros municipales, las medidas de accesibilidad a los centros, el acondicionamiento de las zonas verdes de la red escolar, la construcción de otros equipamientos específicos como es el caso de las Escuelas Municipales de Música o los Conservatorios, y también del apoyo en la planificación de la oferta de las enseñanzas post-obligatorias, sobre todo de la formación profesional, de acuerdo con las necesidades de la ciudad y de la comarca, ámbito este en el que tengo que señalar la importancia de foros institucionales de participación, como es el caso del Consejo Municipal de Educación.

En la misma línea de preocupación por la mejora de las condiciones de la educación en la ciudad cabe citar la elaboración y actualización de los Planes de emergencia de los centros de enseñanza, que comprende la prevención contra posibles incendios y la definición de medidas de evacuación y mantenimiento y la posterior realización de ejercicios de simulacro en los centros educativos.

## **4.2. OFERTA EDUCATIVA Y COLABORACIÓN EN EL PROCESO DE MATRICULACIÓN**

Varias son las acciones en las que incidir para garantizar el derecho a la educación, con una especial atención a la promoción de la enseñanza pública. En primer lugar, la necesidad de garantizar una plaza escolar pública para quien lo solicite, de acuerdo con los diferentes intereses de las familias. Información que se refiere a la oferta educativa general e individualizada para cada caso, con orientaciones sobre las opciones que les interesen, tanto de la enseñanza obligatoria como de la oferta específica de la enseñanza post-obligatoria. En este sentido, pueden consultar la Guía de recursos educativos públicos del municipio de Santiago; o las Campañas de promoción de la enseñanza pública en colaboración con la Plataforma por la enseñanza pública, o campañas de promoción de determinados centros de enseñanza públicos que presentan problemas de mantenimiento de su matrícula.

Por otra parte considero prioritario ahondar en el desenvolvimiento de propuestas de inclusión de los niños y de las niñas en la vida colectiva, programas para que al remate de la enseñanza obligatoria obtengan el graduado escolar, lo que precisa en los últimos cursos de un acompañamiento de tutores y de las familias, así como de programas de orientación para reforzar la capacidad de elección del alumnado de 3º y 4º de ESO. En proyectos como estos se hace muy necesaria la implicación del servicio de orientación de los centros, la Universidad, los servicios municipales y otras entidades públicas y privadas que gestionen recursos de formación de estos grupos de edad. Se trata de un conjunto de iniciativas relacionadas con el establecimiento de mecanismos de colaboración con los centros docentes de la ciudad para apoyar y promover itinerarios para el alumnado con riesgo de fracaso escolar o de reinserción escolar para aquellos que abandonen el sistema escolar una vez finalizada la educación obligatoria, así como la puesta en marcha de proyectos de transición para chicos y chicas de formación profesional e incluso de estudiantes de formación superior. Es esta un área de trabajo aún poco desarrollada y que, sin embargo presenta un perfil de gran interés en la actuación educativa municipal, por contar con un servicio estructurado y, por lo tanto, de recursos humanos y materiales necesitado de reorientación.

### **4.3. LA PARTICIPACIÓN**

En tercer lugar, unas consideraciones alrededor de la imprescindible participación de la comunidad educativa en los asuntos que le compete. A destacar el interés por dinamizar los Consejos Municipales sectoriales, órganos de consulta y de participación, donde amparados por la normativa legal vigente conviven representantes de todas las entidades y sectores sociales que, si optan realmente por la implicación de la ciudad en la perspectiva educadora, debería cobrar una especial relevancia.

Desde luego, en la pasada legislatura, nuestra experiencia indica que, muchas de las colaboraciones establecidas para el sector educativo, tocante a la construcción y a la reforma de la red escolar, la puesta en funcionamiento de algunos equipamientos y programas en el ámbito de la música, el medio ambiente, infancia, la red de ciudades patrimonio y de educación, los intercambios, entre otros temas, no sería posible. Eso sí, el trabajo que resta es mucho, que sirva de ejemplo a la necesidad de poner en marcha un Proyecto educativo de ciudad, en paralelo con el trabajo iniciado globalmente con el desenvolvimiento del Proyecto estratégico de la ciudad de Santiago y la creación del Consejo de la Formación Profesional, instrumento de colaboración entre el sistema educativo y

el sistema productivo, que efectivamente favorezca la mejora de la formación profesional a los procesos de adaptación a los perfiles profesionales, a la relación con las empresas, a la transición entre la escuela y la empresa, y a la inserción laboral del alumnado.

#### **4.4. ACCIONES EN PROVECHO DE LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA**

- En la Educación infantil, con la asunción por los ayuntamientos de servicios para la infancia, y más en concreto a la construcción de una red de centros para niños y niñas de tres meses a tres años, donde impartir el primer ciclo de la etapa de educación infantil, de carácter no obligatorio, con el objetivo de favorecer su primera socialización fuera de la familia y alcanzar un desenvolvimiento adecuado de las capacidades afectivas, motrices, lingüísticas y cognitivas, para lo que resulta determinante contar con un equipo de profesionales que precisan de una buena formación en aspectos organizativos, administrativos, tutoría, asesoramiento a las familias, programación de actividades, por nombrar algunos. En todos los casos, es muy importante desde el ayuntamiento avanzar en un modelo en el que el trabajo preventivo y de detención, así como la coordinación con los servicios externos y la aportación de materiales específicos para la movilidad, vayan conformando un catálogo de servicios complementarios para la infancia, facilitadores del encuentro, el aprendizaje y el intercambio. Otro reto para los nuevos profesionales que una verdadera calidad de vida exige hoy en día a las administraciones públicas.
- Los otros tiempos educativos.

Las nuevas situaciones y realidades sociales abren nuevas perspectivas de trabajo, al considerar que el tiempo no lectivo es también un tiempo educativo y que en él debe estar implicada la escuela, la familia, el ayuntamiento y las entidades de tiempo libre, organizando todo un conjunto de actividades que van más allá del horario lectivo, como por ejemplo, el servicio de acogida de mañana y tarde, el comedor escolar, las actividades extraescolares y las actividades de vacaciones, así como el trabajo de educación en valores, la promoción del tiempo libre y del trabajo en red, entre otras.

Se está produciendo un incremento significativo de servicios y actividades fuera del horario lectivo, una vez constatada la insuficiencia de propuestas para la

atención de las necesidades educativas y sociales de la infancia y la adolescencia. Estos retos precisan de la corresponsabilidad del profesorado, la escuela, las familias, las entidades de educación en el tiempo libre y el ayuntamiento, iniciando un camino de cooperación entre la educación formal y la no formal, desde una perspectiva de corresponsabilidad, calidad para todos y evitadoras de desigualdades y de segregación social.

La educación integral de niños y jóvenes precisa de planteamientos educativos rigurosos, acercando un nuevo sistema de valores que faciliten la implicación de la persona en la sociedad, para lo que es necesario una metodología educativa que parta de una formación específica, la experiencia y el autoaprendizaje en el seno de grupos y colectivos diversos que cada vez ganan mayor presencia en las nuevas necesidades de educación como resultado de la pérdida del “monopolio” de la escuela y la familia y la extensión de las etapas formativas a lo largo de la vida. Hay que trabajar en la búsqueda de propuestas concretas.

- Colaboración en la atención de personas con limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales: ofreciendo recursos educativos y de aprendizaje adaptados a las necesidades educativas especiales, desarrollando intervenciones para la inserción y la eliminación de barreras arquitectónicas, así como asesoramiento profesional, ayudas técnicas, orientación profesional, o facilitando la inserción laboral y la adaptación de programas de garantía social, como puede ser la jardinería y la horticultura, servicios de apoyo a la cultura, entre otros.
- Actividades educativas de personas adultas

Otra área de actuación municipal en la que, progresivamente, se hacen notar profesionales con una gran flexibilidad y capacidad de innovación para dar a conocer nuevas tecnologías, aprendizaje de lenguas, habilidades sociales, acceso a ciclos formativos, educación sexual, alimentación e higiene, primeros auxilios, tramitación de expedientes básicos, acompañamientos, dando respuesta a las demandas de asociaciones de vecinos, jóvenes en situación de riesgo que abandonan la escuela, colectivos de mujeres, población inmigrante (como es el caso del Foro de la Inmigración), o la red de centros socioculturales.

- Centros de enseñanzas artísticas y programas de apoyo a la difusión artística y cultural local.

Las escuelas municipales de música, caracterizadas por concebir la educación musical de una manera flexible y diversificada, necesitan disponer de personal que, con formación musical, incorpore capacidades didácticas para el desenvolvimiento de actividades, sobre todo en el área de música y Movimiento.



Y en el Conservatorio, como institución dirigida a la impartición de las enseñanzas musicales para el posterior ejercicio de la profesión musical.

- Otras administraciones. Las Diputaciones.

Al destacar las nuevas perspectivas profesionales que se abren en el terreno de las administraciones supramunicipales, como es el caso de las Diputaciones, que cobran una relevancia especial en la creación de infraestructuras y en el desenvolvimiento de las actividades culturales que generan los ayuntamientos. En esta misma línea hay que dejar constancia de la importancia de resolver la falta de planificación territorial y de prestación de servicios básicos culturales, para lo que se hace imprescindible el diseño y la puesta en marcha de planes de actuaciones globales culturales, otra línea de actuación de las entidades locales provinciales. Y aquí no puedo dejar de citar la prometedora labor que ya tienen iniciado los responsables técnicos de las Universidades de Santiago y A Coruña, con la cobertura de la Diputación de A Coruña, creando un equipo multidisciplinar e interuniversitario, Interea, que tiene radiografiado y avanzado propuestas de trabajo desde las administraciones públicas en áreas de cultura, deporte y juventud y que constituye el más innovador espacio de reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias en estos ámbitos.

En la misma línea de intervención cultural desde las administraciones locales, se abre un atractivo horizonte para el educador social, y en general para las profesiones del sector en ámbitos como:

- La normalización lingüística de la lengua gallega.
- La promoción de la cultura tradicional.
- La generación de propuestas culturales para el sistema educativo formal y no formal.
- La elaboración de estudios sobre la realidad cultural del municipio de que se trate.
- Campañas y elaboración de programas estables de difusión artística en música, teatro, danza, artes plásticas.
- La creación de hábitos culturales, preferentemente para la sociedad de ocio.
- Promoción del asociacionismo y apoyo al sector asociativo en la generación de programas culturales.
- La difusión de la oferta cultural.

- Definición de modelos de gestión de los equipamientos culturales para los ayuntamientos.
- El patrimonio.
- La promoción turística.

#### **4.5. LAS OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y PARA EL ALUMNADO EN PRÁCTICAS**

Como en muchos ayuntamientos, el de Santiago tiene asignado un convenio de colaboración con la Consejería de Educación para la realización de actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con contenidos transversales de los currículums, a través del que se desenvuelve a lo largo de cada curso escolar actividades formativas para el profesorado de los centros de enseñanza de la ciudad y de la comarca, promoviendo actividades de mejora de la calidad de la enseñanza y poniendo a su disposición los recursos que ofrece el territorio. También cuenta con profesionales de diferentes instituciones y colectivos de la ciudad para la impartición de actividades formativas (Cruz Roja, servicio 061, bomberos, Policía Local, asociaciones juveniles, empresas, Universidad...) y, de manera puntual tiene realizado cursos de verano con la Universidad de Santiago.

Los departamentos municipales acogen a estudiantes y profesionales en periodo de formación en los distintos servicios y equipamientos con los que cuenta para la realización de prácticas, combinando contenidos teóricos con la práctica docente, promoviendo el contacto del alumnado con el mundo laboral.

#### **4.6. RECURSOS PEDAGÓGICOS**

Pensados para favorecer el desenvolvimiento profesional del profesorado y para facilitar recursos didácticos y formativos a las escuelas. Entre otros, podemos destacar:

- El Centro de Documentación e Información Pedagógico, que es un servicio de consulta y préstamo de documentación, libros, revistas y materiales especializados en educación.
- Campaña de animación a la lectura y de promoción de bibliotecas escolares, en colaboración con instituciones, editoriales y colectivos especia-

lizados como Gáliz, que contempla acciones de formación de maestros, actividades de sensibilización para bibliotecas escolares y el fomento de la lectura.

- Uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por su interés citaré el convenio de colaboración con la empresa R, que permitió la creación de la página web [www.educacompostela.com](http://www.educacompostela.com), con el doble objetivo de promover la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas por parte del profesorado y favorecer entre el alumnado el aprendizaje en el tratamiento de la información a través de Internet, como medio para la adquisición de conocimientos y su uso como un recurso didáctico más. Confiamos que la extensión de este recurso permita la creación de una revista digital en la que participe la red de centros de enseñanza del municipio, incremente la información a la comunicación y la participación de la comunidad educativa, ayude en la tramitación y en la gestión de servicios educativos municipales y el intercambio con otras redes, como las promovidas por la Rece y la AICE o Ciudades Patrimonio de España, a través de programas y recursos educativos ya operativos.
- *Papeles de Educación*, y *Conocer Santiago*, son las colecciones de publicaciones de este Departamento que cuenta con un conjunto de trabajos elaborados por especialistas en los diferentes temas y que desenvuelven temas de interés sobre aspectos educativos.

También hay que citar publicaciones generales anuales sobre la propuesta educativa del Ayuntamiento, como es el caso del *Programa general de actividades del Departamento de Educación*, la *Guía de recursos educativos de la ciudad* que promueve el conocimiento de las escuelas, y *Al remate de Primaria* sobre aspectos relacionados con la elección de estudios y el proceso de matriculación.

Además, se editan libros, catálogos, trípticos, cartelería, CD, entre otros soportes, de apoyo a programas y servicios educativos.

#### **4.7. COMPOSTELA, CIUDAD EDUCADORA. PROGRAMA DE RECURSOS EDUCATIVOS Y ACTIVIDADES ESCOLARES**

La voluntad de la ciudad de hacer efectivo el compromiso de valorar la educación como un elemento estratégico en su desenvolvimiento tiene un reflejo importante en la capacidad de ordenar programas y facilitar el acceso a las dife-

rentes ofertas relacionadas con la educación y la cultura. Se trata de facilitar una diversidad de propuestas educativas procedentes de diferentes fuentes ciudadanas, del ayuntamiento a través de sus servicios y equipamientos, pero también de otras instituciones, asociaciones y entidades; y en todos los casos con el propósito de aproximar la escuela a la ciudad para hacer que participe en el proceso educativo.

Puede ser ilustrativo, para no extenderme innecesariamente en este apartado, la consulta del programa de actividades que cada año edita este servicio municipal o cualquiera de los ayuntamientos que tengan una cierta estabilidad en la intervención educativa. En todo caso, habrá que caracterizar esta actuación, como un conjunto de posibilidades educativas que tienen que dar respuesta cada vez con mayor diversidad a una necesidad y a un beneficio para todos, sin distinción de edades, procedencias, cultura, trabajo, sexo, entre otros, y todos y todas las personas con un interés común por continuar formándose a cualquier edad y por los motivos más variados. De ahí el interés de este catálogo de recursos que despierten la curiosidad de los destinatarios.

Consecuentemente, como concreción de un progresivo trabajo de colaboración entre instituciones y entidades ciudadanas, se van poniendo a disposición de la comunidad escolar, actividades educativas para las escuelas y recursos educativos y culturales, en un abanico que va desde el conocimiento de las claves de nuestro pasado, de la lengua, de las artes plásticas, de la evolución del espacio urbano, de las instituciones y de los servicios, del entorno natural y la educación ambiental, el teatro y la danza, de los medios de comunicación, de la empresa, de la salud, la seguridad y la prevención de riesgos, de la educación física, de los medios de comunicación, el patrimonio, por citar algunos. Una vez más, de acuerdo con el objeto de esta mesa redonda, creo que resulta fácil imaginar las perspectivas de actuación que se abre entre profesionales y para profesionales tan distintos en los ámbitos de actuación que acabo de señalar, y que tienen como punto de encuentro cuatro centros de interés:

- La voluntad de la administración local por corresponsabilizarse en la educación.
- Una escuela integrada en el territorio y vinculada al contexto social.
- Un conjunto de programas y de actividades que pongan el entramado social y cultural de la ciudad al servicio del aprendizaje escolar.

#### **4.8. LAS POLITICAS INTEGRALES DE JUVENTUD. OCIO Y PARTICIPACIÓN JUVENIL. PROGRAMAS DE DINAMIZACIÓN CULTURAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Un interesante sector de actuación para los servicios municipales en el ámbito de la juventud, en el que es necesario contar con un espacio de análisis y reflexión sobre el ocio de la juventud y la participación juvenil, tanto en el aspecto teórico como en la posibilidad de conocer experiencias constructivas. En esta perspectiva juega un papel significativo, el Consejo municipal de juventud, los colectivos, las asociaciones juveniles, y en general de todos los que se encuentran involucrados en el sector.

En este apartado hay que dejar constancia de la actualidad que tienen las nuevas experiencias de ocio complementario, que algunos denominan alternativo, en horario nocturno, o bien como resultado de iniciativas sobre actividades y acciones en el terreno artístico y cultural, que tienen como lugar de referencia los centros de enseñanza.

#### **4.9. LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN**

En lo referente a nuevos riesgos y a nuevas formas de exclusión, además de la pobreza, y que se visualiza en aquellas personas que por causas cada vez más complejas están fuera de los circuitos y de las redes sociales. Me parece muy importante destacar este ámbito de trabajo e instar a la creación de grupos de debate y talleres relacionados con la educación, la búsqueda de ideas prácticas para afrontar los problemas cotidianos que se plantean.

Citaría la necesidad de trabajar en la elaboración de propuestas preventivas que ayuden a los colectivos más desfavorecidos y que ejerzan una discriminación positiva sobre todo en aquellos factores de riesgo que más exclusión generan, como es el absentismo escolar, el incremento de servicios en la etapa 0-3; el fracaso escolar, el aprendizaje de la lengua gallega y la inmersión en la cultura de Galicia para grupos de inmigrantes; el acompañamiento de los jóvenes; la falta de coordinación de los diferentes tiempos educativos, la atención de la población nueva con necesidades educativas especiales, la falta de educación emocional y de habilidades mediadoras.

Para terminar este recorrido de posibilidades para las nuevas profesiones que pretenden desenvolver con calidad servicios para los ciudadanos en el ámbito

de los servicios personales, hay que llamar la atención respecto de una de las claves determinantes para el cumplimiento de los objetivos de intervención social que deben acompañar las actuaciones municipales. Aquella que tiene que ver con la intencionalidad de trabajar en clave de ciudad educadora, lo que lleva aparejado la planificación intencional y consciente de acciones, proyectos y programas para conseguir los objetivos de la Carta de Ciudades Educadoras, y que entiende que el concepto de ciudad educadora justificase en la comprensión del medio urbano como un espacio multidimensional de convivencia y de relaciones basadas en el respeto, la información, la participación y el tratamiento positivo de la diferencia, teniendo en cuenta que la cultura, los centros de enseñanza, la realidad ambiental, la seguridad, la salud, la situación económica, los deportes, el urbanismo, la convivencia cotidiana... incluyen y generan distintas formas de educación de la ciudadanía.

# MESA 3: LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

## A. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta mesa redonda ha sido que constituida por representantes de distintos medios de comunicación social. Se pretendió así hacer un análisis de cómo se tratan las problemáticas sociales en los respectivos medios y qué imagen proyectan de la educación social y de las educadoras y educadores como profesionales de lo social.

### PARTICIPANTES:

D. JOAN SELLA MONTSERRAT, *Ex-director y redactor del programa de TVE2 “Línea 900”*. Se adjunta ponencia.

D. JOSÉ PAULO SERRALHEIRO, *Director del periódico “A Página da Educação”*. Se adjunta ponencia.

D. MANUEL FRANCISCO VIEITES GARCÍA, *Profesor y director del Instituto Politécnico de Vigo*. Se adjunta ponencia.

### MODERADOR:

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISÚS, miembro del Col.legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).





# LÍNEA 900: LA DENUNCIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN

JOAN SELLA

El programa Línea 900 (La2 de TVE) tiene como objetivo hacer un retrato de la realidad social española. Esta realidad se representa en muchísimos casos en forma de conflicto o de denuncia social. A lo largo de sus 13 años de historia, Línea 900 ha abordado un amplio espectro de conflictos, muchos de los cuales se sitúan en segmentos de marginalidad social, hecho nada sorprendente porque es precisamente la población marginada la que espera más respuestas de la sociedad.

Muy pronto el equipo de Línea 900 se dio cuenta de que, sin pretenderlo de antemano, el programa se había convertido en la voz colectivos que hasta entonces *grosso modo* jamás habían salido en televisión. Una anécdota significativa: A primeros de los años noventa, Línea 900 presentó un reportaje sobre mujeres maltratadas por sus maridos. Es imposible afirmar que ésta fuera la primera ocasión en que una cadena de televisión española abordara en profundidad un asunto que hoy aparece, lamentablemente, día tras día en todas las cadenas. Pero lo que sí es cierto es que el autor del mencionado reportaje de Línea 900 llevaba años intentando que los directivos de la cadena dieran luz verde a su proyecto sin conseguirlo.

Los primeros meses en antena de Línea 900 coincidieron con el *boom* de los programas denominados *reality show*. Un análisis superficial de la cuestión podía englobar Línea 900 en esta serie de programas cuya única finalidad es la exhibición, a veces hasta límites obscenos, de sentimientos personales.

Línea 900 también trataba historias personales pero jamás ha podido ser encuadrado en los *reality show*. ¿Por qué? Porque para Línea 900 las historias personales jamás han sido un fin en sí mismas sino un medio para explicar una

situación y, en la medida de lo posible extraer conclusiones y, si las hay, aportar soluciones.

Una norma no escrita en el funcionamiento diario del programa es que nosotros retiramos la cámara en el momento en que los reality show la encienden: cuando el entrevistado empieza a llorar.

Este modo de actuar, huyendo del sensacionalismo y del sentimentalismo, y aportando con el máximo rigor los elementos que componen un conflicto social, nos ha convertido en un instrumento útil, incluso en una herramienta pedagógica, cumpliendo además el máximo cometido que tiene encomendado un canal de televisión de titularidad estatal: el ser un servicio público.

En Línea 900 no medimos solamente el éxito de nuestros reportajes por la audiencia que han conseguido, sino por el número de personas, instituciones o organizaciones no gubernamentales que al día siguiente de la emisión de un reportaje determinado llaman al equipo del programa para pedir el teléfono de tal o cual persona que ha aparecido en el programa, con la cual quieren contactar para pedirle ayuda o colaboración, o al mismo tiempo, llamadas de personas que se sienten positivamente aludidas por un programa y ofrecen su colaboración en caso que decidamos ampliar el tema en cuestión en el futuro.

El indicador más positivo de la utilidad de un programa emitido lo señalan cuando colectivos educativos de la índole que sea se ponen en contacto con nosotros para pedirnos una copia de un reportaje porque creen que sería de gran interés para sus alumnos o personas que tienen a su cargo.

La figura del/la Educador/a Social ha estado presente en Línea 900 en infinidad de ocasiones. Algunas veces, las menos, aportando sus puntos de vista delante de la cámara, pero en la mayoría de las ocasiones Educadores/as Sociales han inspirado y orientado determinados reportajes sin aparecer en pantalla. En un tercer apartado, Línea 900 ha retratado situaciones y conflictos en los que, a todas luces, la presencia del/la Educador/a Social se haría imprescindible para reconducirlos o solucionarlos.

# EDUCACIÓN SOCIAL. EL LUGAR DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS REDES EDUCATIVAS

JOSÉ PAULO SERRALHEIRO

## 1. DESAFÍOS DE LA COMUNICACIÓN

*Vejam bem / Que não há / Só gaivotas / Em terra / Quando um homem / Se põe / A pensar.  
Quem lá vem / Dorme à noite / Ao relento / Na areia / Dorme à noite / Ao relento / Do mar.  
E se houwer / Uma praça / De gente / Madura / E uma estátua / De febre / A arder.  
Anda alguém / Pela noite / De breu / à procura / E não há / Quem lhe queira / Valer.  
Vejam bem / Daquele homem / A fracá / Figura / Desbravando / Os caminhos / Do pão.  
E se houwer / Uma praça / De gente / Madura / Ninguém vem / Levantá-lo / Do chão.  
Vejam bem / Que não há / Só gaivotas / Em terra / Quando um homem / Se põe / A pensar.  
(Zeca Afonso; canção: Vejam Bem)*

La comunicación social es uno de los elementos más poderosos de las sociedades en este inicio del siglo XXI. Su objetivo de aproximar personas y pueblos, cruzar valores y culturas, promover la aculturación al tiempo que respetar las identidades culturales está en la esencia del modelo democrático y puede imponerse en las sociedades a través de medios técnicos cada vez más evolucionados.

Es hoy tan grande el poder de la comunicación social que son muchos los que ven en los *multimedia* y en las llamadas **autopistas de la información** la respuesta para todos los males que afligen a nuestra sociedad. Algunos incluso piensan que la comunicación social puede ser promotora de nuevas solidaridades. Sin

embargo, este discurso, tantas veces seducido por la novedad y por la técnica, está muy lejos de la realidad.

El desarrollo de las técnicas y su éxito en el proceso de comunicación no puede, ni debe, confundirse con la llegada de una nueva sociedad. De hecho, la realidad desnuda y cruda, nos revela que la desigualdad, la exclusión, la marginalidad y la soledad siguen permaneciendo en estas sociedades abundantemente servidas de *media*. Por otro lado, la comunicación intermediada por la técnica puede ser, y es, muy eficaz, pero no sustituye a la comunicación humana.

Debemos tener en cuenta que la comunicación social es, hoy en día, una fuerte integrante del actual modelo social y político. Actúa de acuerdo con los intereses y con la lógica establecida. Aquellos que buscan una sociedad alternativa tienen razones para no someterse dócilmente a esta comunicación. No puede verse como una entidad fuera de la estructura política establecida.

Al buscar alternativas, en la perspectiva de hacer evolucionar la sociedad hacia otro modelo –un modelo más democrático y solidario–, tenemos que percibir la importancia de invertir en otros modos de comunicar que superen la dependencia en relación al mercado, a la publicidad y socialicen la técnica.

Es preciso que la comunicación alternativa, la otra comunicación, contribuya a reforzar las variadas identidades personales, comunitarias, regionales, nacionales. Es importante que dé tiempo a la respiración. Conquiste otros ritmos. Privilegie la calidad y no la cantidad. Apueste fuertemente por la diferenciación. Respete lo que separa y diferencia a individuos, grupos, comunidades, regiones, pueblos, estados y naciones.

La democracia no sobrevive sin comunicación. La naturaleza de ésta da el colorido a aquella. La otra comunicación no se deja subyugar por los intereses dominantes, ni por la publicidad o el mercado. Es un medio de promover la difusión de la información. No es un instrumento publicitario. Se sustenta en el público y no en la publicidad. Es información, no es negocio. No finge neutralidades inexistentes. Asume con transparencia su estatuto editorial. Asume su trabajo de forma competente y, sobre todo, honesta.

El periódico *A Página da Educação*, al que se hará referencia más adelante, se asume como un modestísimo laboratorio en el que se pretende experimentar otros principios y prácticas.

## 1.1. LA COMUNICACION ES UN ELEMENTO CENTRAL DE LA MODERNIDAD

*Vede vós cidadãos vede vós a que extremos / podem levar ambição e vaidade  
Acaso consentireis acaso consentireis / que aventureiros tomem conta da cidade?*  
(Manuel Alegre, poema: Eurímaco)

¿Por qué la comunicación tiene hoy una importancia tan grande? Ciertamente porque los nuevos medios liberan a los seres humanos de los condicionantes de tiempo y de espacio, permitiéndoles ver, hablar, oír, comunicar con todas las partes del planeta, todos los días, a todas horas, de forma permanente. Y también porque las nuevas técnicas amplifican la comunicación dando respuesta a necesidades comunicacionales de los seres humanos.

La comunicación es hoy un elemento central de la modernidad. Esta hace destacar la libertad, el individuo, el derecho a la expresión y el interés por las técnicas que simplifiquen la vida.

Hoy están abiertas todas las fronteras, comenzando por las fronteras mentales y culturales. Fue, y es, a través de la comunicación que esta abertura se procesó mejor y se continúa procesando. Desde el siglo XVI está en curso la revolución que organiza las relaciones con el otro. La abertura al otro ha sido un proceso permanente y en aceleración creciente. El libro, el correo, la librería, la imprenta, el comercio terrestre y marítimo, el barco a vapor, la vía férrea, el telégrafo, el teléfono y todas las técnicas que le siguieron en el siglo XX. La comunicación está en el corazón de la cultura occidental contemporánea.

La comunicación se ha desarrollado en nombre de los valores de la comprensión mutua y de la democracia. En realidad, no sólo satisface necesidades individuales, sino también los intereses de una economía mundial que sólo sobrevive gracias al apoyo de sistemas de comunicación rápidos, eficientes y globales.

La comunicación está en la base de toda la experiencia humana. Es una necesidad fundamental. Hablar con alguien es compartir información con los otros, forma parte de la definición del ser humano. Las técnicas comunicacionales tienen éxito porque permiten llevar cada vez más lejos, y de forma cada vez más rápida, el sonido de la voz y la imagen del rostro. Entrar en relación con el otro es el objetivo de toda la comunicación.

El primer sentido del término comunicación –s. XII– deriva del latín (*communicāre*) y nos remite a la idea de comunión y repartición. La laicización de la

palabra no le alteró este sentido. El segundo sentido –s. XVI– lo relaciona con la idea de transmisión, difusión. Este sentido está ligado al desarrollo de las técnicas que nos colocan delante del otro. Hoy, a pesar de las adulteraciones provocadas por intereses económicos, políticos e ideológicos, los dos sentidos siguen manteniendo su validez. La dimensión normativa –el compartir con los otros– como valor y como ideal y la dimensión funcional –la difusión y la interacción de los hechos. En este trabajo, no queremos perder de vista las dos dimensiones –normativa y funcional– en la exploración de los procesos comunicacionales.

La multiplicación de las técnicas comunicacionales, el crecimiento de la industria cultural y la ascensión de los grandes grupos de comunicación, sólo por sí mismos, no anulan la dimensión normativa de la comunicación. Permanece la necesidad de compartir con los otros. Lo que muestran es que los medios de comunicación transmiten los sentidos que le otorgan los que la utilizan. La comunicación puede favorecer o desfavorecer la capacidad de autonomía de los individuos. Puede servir de medio de información o de medio de propaganda. En cualquier caso, los individuos, frente a la comunicación, son siempre, potencialmente, poseedores de capacidad crítica y, por eso, de medios de defensa. Frente al producto informativo hay siempre una elección posible, sobrevive una capacidad crítica individual.

La comunicación es hoy tan importante para los equilibrios sociales, culturales, políticos y económicos, como son la educación, la salud, la justicia o la investigación. Todos estos campos se organizan hoy en función de la comunicación.

Cuanto mayor sea la abundancia de técnicas de comunicación, mejor para las sociedades. No les debemos tener miedo. Ante las técnicas disponibles, es mejor decidir lo que vamos a hacer con ellas que preguntar lo que ellas van a hacer de nosotros. Es mejor decidir cómo colocar esas técnicas al servicio de la mayoría de los ciudadanos que permanecer paralizados imaginando qué tipo de sociedad crearán las nuevas técnicas. Tenemos que socializar las técnicas. No debemos aceptar dócilmente la tecnicización de las sociedades.

La comunicación intenta responder a la libertad individual y a la igualdad. La libertad tiende a afirmar al individuo. La igualdad a las masas. Así, pensar la comunicación es, desde luego, pensar la “masificación” que es inherente a los grandes medios de comunicación como la radio, la televisión, la gran prensa, las redes, las nuevas técnicas de comunicación. Pero es también preocuparse por la individualización, como ya ocurre con la televisión interactiva y, al fin, con Internet. Comunicación, individuo y masas, forman un triángulo. El tipo de relaciones y de flujos entre los elementos del triángulo caracterizan el tipo de socie-

dad en la que vivimos, o ayudan a comprenderla mejor. La visión que cada uno de nosotros tenga del papel de la comunicación nos indica el modelo que tenemos de sociedad. Dicho de otro modo, nuestro modelo de sociedad determina lo que esperamos o cómo actuamos en la comunicación.

La tecnocracia atribuye a la técnica el poder de transformar la sociedad. Pero nos presenta dos visiones, una optimista y otra pesimista. La optimista cree que cada nueva técnica es capaz de superar las carencias y contradicciones de las anteriores. La pesimista defiende que las nuevas técnicas apenas favorecen el control social, político, policial, totalitario. Al lado de esta visión tecnocrática –optimista y pesimista– corre otra visión económica y neoliberal. Esta visión neoliberal defiende que lo más importante es dejar que los mercados actúen por sí mismos y vaciar el Estado de todos los instrumentos de regulación. Nosotros entendemos que, fuera de este cuadro tecnocrático y económico, se puede desarrollar una visión solidaria de las técnicas. Esta visión deberá defender la necesidad de socializar las técnicas. Las personas, los grupos y las organizaciones sociales, políticas y culturales deben someter y aficionar las técnicas a sus propios intereses. Deben mirarlas sin optimismo exagerado o pesimismo inmerecido.

Estamos enfrentados a visiones deterministas que afirman que las técnicas de comunicación van a cambiar todo en el trabajo, en el ocio, en la industria, en el comercio, en la cultura, en la política. Dicen que todo va a cambiar, no por efecto de la acción de los hombres, sino de las técnicas. Ante este determinismo es importante mantener las distancias. Todo es relativo. “Todo se discute. Los cambios no caen del cielo. Existe un margen de maniobra”<sup>1</sup>. Los “públicos” no son sujetos pasivos moldeables por las técnicas. Tienen medios de defensa porque tienen potencialidades críticas. Pero es importante que la información sea diversa y expresiva de los variados sentidos que los diversos grupos sociales atribuyen a las sociedades. Las técnicas comunicacionales se vuelven peligrosas cuando el poder de la comunicación social se concentra. Son peligrosas cuando no hay diversidad y cuando todo gira bajo un sólo comando, cuando se instala o se refuerza un cualquier poder comunicacional totalitario.

Durante algún tiempo la mayoría defendió la tesis de que los *media* generalistas, o *media* de masas, eran demasiado pobres y limitadores y, por eso, tenderían a desaparecer y a dar lugar a los *media* temáticos e individualizados. Esta tesis no parece tener traducción en la realidad. Los *media* de masas no desaparecen por sustitución de los temáticos. Desempeñan funciones diferentes. Tienden a desen-

<sup>1</sup> DOMINIQUE WOLTON; Pensar a comunicação; Difel; 1999.

volverse en paralelo. Eso ocurre hoy con la televisión como sucedió antes con la prensa y con la radio. La radio y la prensa generalistas no desaparecieron a pesar del desarrollo de la radio y de la prensa temática o especializada.

En nuestra opinión, cuanto mayor sea la fragmentación social y más se extienda el individualismo y la exclusión social, más se justifica el desarrollo de los medios de comunicación generalistas o de masas. Los medios de comunicación de masas pueden ser un lazo, un cimiento que puede unir los diferentes grupos sociales y dar sentido comunitario a la vida. Esta es una razón para que aquellos que apuestan por una sociedad solidaria apuesten también por medios de comunicación generalistas. Normalmente no es este el sentido de la apuesta de los intelectuales. Los intelectuales tienden a elitizar la información. A asumir una postura corporativa. Se encierran en el grupo al que pertenecen y en las instituciones en las que trabajan. Trabajan la información para minorías especializadas. La comunicación para las masas populares es abandonada en manos de la industria de la comunicación. Deja de ser comunicación para ser negocio o apenas pretexto para la publicidad. Tenemos el deber de cuestionarnos sobre quién forma, quién informa y cómo se forma e informa a la mayoría de la población. ¿Será que las mayorías están condenadas al negocio de la comunicación?

Se oye decir con frecuencia que la comunicación aliena al público. Esta afirmación valora poco la inteligencia de la opinión pública. Público y electores son las mismas personas. Si a los electores se les reconoce capacidad crítica y política, ¿por qué no reconocer al público? El público es capaz de descodificar y de entender los mensajes comunicacionales y políticos. Así le llega información diversificada y fidedigna. Por ahora, la comunicación social es propiedad de la minoría dominante. Refleja la visión y los intereses de la clase dominante. Si falta diversidad en los mensajes comunicacionales y si éstos traducen apenas los puntos de vista del poder establecido, es porque no existe diversidad en el alcance de los medios de comunicación. No interesa nada criticar la alienación promovida por la comunicación social y, al mismo tiempo, aceptar la estructura de la propiedad de los medios de comunicación. Si queremos diversificar los contenidos informativos y las prácticas comunicacionales tenemos también que diversificar la propiedad de los medios. El problema de la diversidad no se resuelve con la cuestión del servicio público o con la estatización de algunos medios. Los órganos de comunicación públicos tienden, por mayor que sea su independencia, a reproducir, en lo esencial, el discurso dominante.

En el futuro no compraremos solamente a los receptores. Cada uno de nosotros participará también en la compra de los emisores. Por eso juzgamos que el futuro no nos presentará una sociedad en un sólo tono. La información tiene un



valor creciente. Compartimos con otros la idea de que en el futuro la acumulación de riqueza pasa por la acumulación de información tal como en el pasado pasaba por la acumulación de capital. Pero, este hecho, en si mismo, no es suficiente para generar un modelo único de sociedad, aquello a lo que algunos llaman **sociedad de la información**. Esta, de existir, será diversificada. En el pasado, también la infraestructura de la sociedad industrial dio origen a diferentes modelos políticos y culturales de sociedad. La misma infraestructura de la **sociedad de la información** dará igualmente origen a diferentes modelos políticos, sociales y culturales<sup>2</sup>.

Es verdad que el discurso marxista se orienta en el sentido de defender que las infraestructuras materiales determinan las relaciones sociales. Pero hoy no es aceptable un determinismo tan estrecho. Una técnica dominante no crea, necesariamente, una sociedad dominante. La fuerza de la historia y de las culturas tiene un enorme peso en el desarrollo de las sociedades. Las opiniones públicas influyen cada vez más los espacios sociales y políticos. Es verdad que la globalización y la mundialización de la comunicación social tienen una fuerza tremenda. Pero se cree que hay un cierto universalismo capaz de combatir, o al menos atenuar, los daños de la comunicación mundializada y globalizada.

## 1.2. SIN COMUNICACIÓN NO HAY ESPACIO PÚBLICO NI DEMOCRACIA

*Ei-la a cidade envolta em dor e bruma / Ei-la na escuridão serena resistindo/  
 Hierática Estranha Sem medida / Maior do que a tortura ou o assassinio/  
 Ei-la virando-se na cama / Ei-la em trajes menores Ei-la furtiva/  
 seminua sensual e no entanto pura / Noiva e mãe de três filhos Namorada/  
 e prostituta Virgem desamparada / e mundana infiel Corpo solar desejo/  
 amor logro bordel solução de suicida/  
 Ei-la capaz de tudo Ei-la ela mesma / em praças ruas becos boîtes e monumentos/  
 Ei-la Santa-Maria-Ateia maculada / ignóbil e miraculosamente erecta/  
 branca quase feliz quase feliz.  
 (Daniel Filipe, A invenção do amor)*

<sup>2</sup> Algunos consideran la Sociedad de la Información (SI) como formadora de una cultura y pensamiento único. Dicen que está más allá de las ideologías. No es así. Su infraestructura material puede ser semejante, pero los modelos políticos y culturales que a través de ella se explican y se desarrollan, dependen de la educación, de la voluntad de los grupos humanos y de los sentidos que estos dan a sus acciones. La SI puede ser promotora de la diversidad y no de la unicidad.

La comunicación no es la perversión de la democracia, como afirman algunos discursos pesimistas, es, ante todo, una condición de su funcionamiento. Sin comunicación no hay democracia. Por comunicación entendemos aquí, no sólo los *media*, sino también los modelos culturales que permiten el libre intercambio de información y de ideas entre ciudadanos y grupos sociales. Hoy el modelo democrático y el grado de democracia dependen de la naturaleza de la propiedad de los medios de comunicación y de cómo funcionan.

Actualmente las decisiones determinantes ocurren permanentemente lejos de los ciudadanos. La forma en la que estos tienen algún control sobre lo que acontece e implica en sus vidas, es informándose sobre el mundo a través de la comunicación social. Así como en el pasado era fundamental estar en los lugares donde se tomaban decisiones, ahora es preciso estar en la comunicación social. Esta, a su vez, está, o debe estar, donde se toman las decisiones. Hoy las organizaciones y los grupos no pueden descuidar su dimensión comunicacional y precisan saber usar, y usar, los medios técnicos disponibles. Y con estos medios deben participar en las cuestiones relevantes y participar en la producción y en la difusión de la información.

Los *media* simplifican la realidad y escogen lo que debe ser visible y lo que quieren ocultar. Algunos estudios sobre los efectos de la comunicación de masas se orientan hacia la forma en cómo se construye la imagen de la realidad social. La hipótesis del “**agenda-setting**” defiende que las personas organizan sus asuntos y sus conversaciones en función de lo que se vehicula por los *media*. Esto es, los medios de comunicación determinan los temas sobre los cuales el público hablará o discutirá. Más aún, la información no sólo nos dice qué pensar sino también *cómo* pensar. La selección de los asuntos que se van a tratar, así como los marcos para pensarlos, son poderosos papeles desempeñados por los *media*. Además, los *media* controlan y generan acontecimientos, seleccionados a través de sus valores, supuestamente ligados al interés público, pero, en verdad, ligados a intereses individuales y de grupo y favorables a los diversos componentes del poder dominante. El público vive esta contradicción. Por un lado, está sujeto a las manipulaciones de los *media*, por otro, sólo a través de la comunicación social es posible llegar hoy al conocimiento de la realidad compleja en la que vivimos. Esta contradicción no se resuelve en el cuadro de la actual situación de la comunicación social. Se resuelve si se afronta la necesidad de crear medios ligados a otros intereses presentes en la sociedad. Esos otros medios deben contribuir a diversificar la información disponible y a defender intereses ahora despreciados por la comunicación social de la clase dominante. La calidad de la democracia también pasa por aquí. La comunicación social es hoy el corazón de la mayor parte de las luchas

sociales. Confiar en que los media puedan servir a intereses contrarios a los de sus propietarios es un error político. Someterse a los media del sistema dominante, sin crear alternativas, equivale a someterse al poder dominante.

Las mutaciones económicas y sociales ocurridas en los últimos cincuenta años en las sociedades occidentales destruyeron las relaciones sociales y la representación social. Nuestras sociedades se caracterizan hoy por la existencia de “**soledades organizadas**”. Durante este último medio siglo el acceso a la información se ha agigantado, y, en contrapartida, el acceso a la acción y a la intervención social y política, se ha atrofiado. Como dice el investigador Dominique Wolton el ciudadano occidental pasó a ser “*Un enano en cuanto a la acción y un gigante en cuanto a la información*”<sup>3</sup>. De hecho, este ciudadano, después de la 2ª Guerra Mundial, alargó de forma considerable su percepción del mundo —o la percepción que los media le dan del mundo— sin, a pesar de eso, alargar su capacidad de acción. La comunicación social no resuelve ni el problema de la soledad ni la contradicción entre la abundancia de información y la incapacidad de actuar sobre la realidad. Pero puede relativizar, e incluso superar, estas contradicciones si se saben encontrar nuevas formas y nuevos valores comunicacionales.

Si queremos evitar que los *media* se transformen gradualmente en verdaderas tiranías, tenemos que construir conceptos que limiten sus aspectos negativos y promuevan aspectos dominantes positivos. Uno de los aspectos fundamentales que se debe repensar es el de *espacio público*. **Espacio público. Plaza pública o Plaza de la República**. Tres términos que uso para designar el mismo concepto. La Plaza pública es el lugar de lo contradictorio. Lugar de debate. Lugar de polémica. Sitio donde se dialoga e intercambia información. Lugar de pasaje para todos. Propiedad de todos. Punto de encuentro de todos y cada uno. Sitio de celebración de las diversas dimensiones de la vida social, política y cultural. Lugar donde un público se reúne para formular una opinión pública. El Espacio público constituye el lazo político que, uniendo a millones de ciudadanos, les da el sentimiento de participar efectivamente en la vida política<sup>4</sup>.

El Espacio público presupone la existencia de personas autónomas. Personas capaces de formar, desarrollar y afirmar su propia opinión. Público que no se deja alienar por la retórica dominante. Personas capaces de creer en la fuerza de las ideas, de la palabra y de los argumentos. Personas descomprometidas con la comparación física y menos aún con la violencia. Con el concepto de *espacio público*

<sup>3</sup> In WOLTON, op. cit.: 156.

<sup>4</sup> El neoliberalismo ha venido a privatizar el espacio público empujando a las personas al aislamiento, la pasividad, la sumisión y la soledad.

es la “legitimidad de las palabras que se impone sobre los golpes, las vanguardias y los sujetos de la historia”<sup>5</sup>.

La comunicación social debe desarrollar y preservar su Espacio público o su Plaza pública. No debe perder de vista que este espacio es pertenencia de todos y no una reserva de algunos. Pero lo que ocurre, en la actual gran comunicación social, es la apropiación y ocupación de la Plaza de la República por la clase dominante.

La Plaza pública no puede estar absolutamente dominada por el vocabulario y por las dicotomías económicas y políticas. Estas no son el único modo de aprehensión y de expresión de la realidad. La aprehensión de lo real exige la presencia de dimensiones culturales, religiosas, estéticas, éticas, sociológicas, etc. Es por eso importante evitar la extensión de la lógica económica y política a todas las esferas de la sociedad. El espacio público está hoy dominado, generalmente, por los comentaristas económicos y políticos y por los *especialistas*. Son estos los que median los mensajes. Dan sentidos y significados a los acontecimientos y a los hechos. Seleccionan. Valorizan y desvalorizan lo que ocurre. Imponen lógicas y sentidos. Y es común verificar que, en nombre de la competencia que les es conferida por los medios, los especialistas se colocan encima del saber y de las leyes. El espacio público deja así de ser lugar de lo contradictorio, de la diversidad, de construcción de sentidos, del diálogo abierto, franco y fraterno, de libre acceso de los ciudadanos, de lugar de frecuencia obligatoria de todos, para convertirse en un lugar reservado a algunos, *púlpito* apenas de los reproductores del discurso único y dominante.

Ya hemos afirmado que la comunicación social es una condición de la democracia. Esto, si fuese posible redefinir y alterar el espacio público. Es preciso crear condiciones y reunir medios que permitan derrumbar los muros y abrir la Plaza de la República a todos los ciudadanos. La comunicación precisa encontrar nuevos protagonistas y nuevas lógicas. La imposición del derecho a la expresión y a la igualdad en la valorización de la opinión puede abrir camino a una nueva democracia a la que algunos ya llaman “**democracia de la opinión**” o “**democracia del público**”<sup>6</sup>. Esta lógica valoriza no sólo el derecho de todos a la libre expresión y opinión, sino también el derecho a su difusión y divulgación. Se apoya en la equiparación de los puntos de vista y promueve una democracia política centrada, principalmente, en la libre expresión de las opiniones, en la igualdad de la

<sup>5</sup> In WOLTON, op. cit.

<sup>6</sup> De acuerdo con WOLTON, ésta, apoyándose en el desmoramiento de las ideologías y en la equiparación de los puntos de vista, acabaría por promover un modelo de democracia política centrado, principalmente, en la expresión de las opiniones.

valorización de la opinión y en el derecho a su divulgación. Podremos construir una democracia de la opinión si la sociedad deja de estar dominada y aplastada por la cantidad de la información. Y si, la misma sociedad, se emancipase y libe-rase ante la diversidad de la información y de los puntos de vista en comparación. Más que la cantidad, lo que se exige es diversidad de información y de lecturas de la realidad envolvente. Si fuese así, la comunicación social podría ser condición esencial de una democracia más participada.

### 1.3. LOS POLÍTICOS Y LAS ELITES MEDIÁTICAS

*Cobre-te canalha / Na mortalha / Hoje o rei vai nu  
Os velhos tiranos / De há mil anos / Morrem como tu  
Abre uma trincheira / Companhia / Deita-te no chão  
Sempre à tua frente / Viste gente / Doutra condição  
Ergue-te ó Sol de Verão / Somos nós os teus cantores /  
Da matinal canção / Ouvem-se já os rumores /  
Ouvem-se já os clamores / Ouvem-se já os tambores  
Livra-te do medo / Que bem cedo / Há-de o Sol queimar  
E tu camarada / Põe-te em guarda / Que te vão matar...  
(Zeca Afonso; canção: Coro da Primavera)*

En el pasado, el poder tenía su propia lógica y esta resistía bien el contra- peso de la información y de la opinión pública. De hecho, la información y la opi- nión pública tenían una posición de subalternidad en relación al poder político. Hoy en día no es así.

Ahora la comunicación y la opinión pública poseen una fuerza capaz de desorganizar la lógica del poder político y de condicionar la acción de los políti- cos. La opinión pública camina, a pasos agigantados, en el sentido de transfor- marse en la mayor fuerza política nacional y internacional. Es por esta razón que, cada vez más, el combate político de fondo se hace en la comunicación social, en la búsqueda por influir en el pensamiento, la acción política y la opinión pública.

Hoy la política no dispensa la comunicación. Esta gana cada vez más a la política. Los políticos precisan cada vez más de la comunicación social. Los *media* son indispensables para valorizar la acción de los políticos, pero, al mismo tiempo, los deponen y nos muestran sus fragilidades e incapacidades de acción. Los “*media* eligen al rey y después lo deponen”<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> In WOLTON, op. cit.

Los políticos viven situaciones contradictorias. Son elegidos por cortos períodos de tiempo y por eso saben que su función política es precaria y poco sólida. Actúan en sociedades burocratizadas poco ágiles ante acciones necesarias. El proceso de globalización ha retirado soberanía a los gobiernos nacionales, ha disminuido su margen de maniobra, su poder de intervención. En contraste, los políticos tienen que dar a la opinión pública la idea de que poseen poder, que saben para donde van y que son capaces de ver lejos y de programar acciones a medio y largo plazo. En realidad, sin capacidad de acción, tienen, sin embargo, que dar la impresión contraria. La televisión y la radio los presiona y los fuerza a responder rápidamente, de forma simplificada, con objetividad y con poca conversación. Esta presión de los media acelera su desgaste político junto a la opinión pública. Los electores se dan fácilmente cuenta de las insuficiencias de los políticos y de su incapacidad para actuar de forma organizada y planeada.

Una contradicción que afecta a los *media* comerciales es el hecho de, por un lado, precisan servir políticamente a sus propietarios y a la clase dominante a la que estos pertenecen y, por otro lado, precisan negociar, aumentar audiencias, vender publicidad. Esta necesidad económica los hace correr detrás de todas las olas que produzcan espuma capaz de ser consumida por el público. Los políticos también sirven para producir espuma que vende. Los políticos son frecuentemente criticados, comparados con fragmentos de información y con rumores que los desacreditan. Frente a esta situación, se ven forzados a correr de programa en programa, de conferencia de prensa en conferencia de prensa, de desmentido en desmentido, en una tentativa desesperada por salvar, recomponer, hacer o rehacer la imagen que les puede garantizar más tiempo en el poder. El hombre político, hoy, es frecuentemente aplastado por la comunicación social.

Hay estudios que muestran que ni todas las categorías de ciudadanos ven de la misma manera este vestir y desvestir de los políticos en la Plaza pública. A los ciudadanos socialmente más frágiles no les gusta ver, en directo, la demostración de la fragilidad de los políticos. El poder da una seguridad paternal a los ciudadanos socialmente más frágiles y los convierte en personas dependientes del poder. Cuando la comunicación social muestra la fragilidad de los políticos, muchas personas se sientan también, por arrastre, desestabilizadas y desamparadas. Una información en la cual todos los ciudadanos se sienten representados y valorizados es un medio para combatir estas dependencias y fragilidades.

Cuanto más frágiles se muestran los políticos y su poder, mayor es el poder de la comunicación social. Esta dirige la percepción de la realidad. Actualmente, los *media* tienden a elaborar una percepción tecnocrática de la realidad. La tecnocratización de la percepción de la sociedad por intermedio de los media, usando

una panoplia de medios –como son los sondeos, indicadores, números, barómetros, estadísticas, rumores en circulación, hábitos mentales, preconcepciones ideológicas, visiones del mundo, clichés–, altera completamente la realidad y la torna virtual. Y es esta realidad virtual la que guía la vida en nuestras sociedades ultramediatisadas. Esta percepción virtual está dirigida por las *elites mediáticas* y por las *elites tecnocráticas*. Estas elites, aparentando saber todo, actúan con arrogancia y autosuficiencia.

El efecto perverso de esta comunicación, promovida, movida y abastecida por las “*elites mediáticas*”, es el de hacer creer, erradamente, que detentan la verdad y, sobre todo, que la realidad es bien conocida. Nada más falso. La percepción de la realidad se les escapa y la comunicación funciona como un sistema de autointoxicación en el seno de la clase política e incluso de las clases dirigentes. Estas pasan a actuar, no en función de la realidad social, sino de su apariencia construida por los *media*.

Estas *elites mediáticas* son aún más perniciosas porque corren constantemente en busca de cualquier señal de crisis, de cualquier situación de confrontación y tensión, de cualquier hecho o indicador que pueda ser trabajado con el objetivo de causar pánico, aprehensión, choque, distracción, interés, consumo. Cuando encuentran señales que puedan ampliarse y explorarse funcionan como *sopladores de brasas*, magnificando el hecho, el rumor o la crisis, provocando la espuma de la información, para largarla después ante la posibilidad de soplar una próxima brasa.

Esta información, producto de consumo del “*mercado de la comunicación*”, precisa confrontarse con la otra información. Una información capaz de promover un conocimiento más próximo de la realidad. Una comunicación que promueva la autonomía, la crítica y la intervención cívica y política.

#### 1.4. LA CIUDADANÍA PIDE OTRA ÉTICA COMUNICACIONAL Y OTRA GLOBALIZACIÓN

*Pergunto à gente que passa / porque vai de olhos no chão.  
Silêncio — es tudo o que tem / quem vive na servidão.  
Mas há sempre uma candeia / dentro da própria desgraça  
Há sempre alguém que semeia / canções no vento que passa.  
(Manuel Alegre; Trova do Vento Que Passa)*

La generalidad de los medios de comunicación de masas repite constantemente que la Globalización<sup>8</sup> es el destino inevitable de la humanidad. Ante esta perspectiva, estamos condenados a la globalización, tal como nos viene siendo impuesta, de arriba para abajo y de fuera para dentro. De arriba para abajo, esto es, imponiendo las decisiones, los valores, los intereses de los grandes centros de decisión sobre países, pueblos, regiones y individuos. De fuera para dentro, en la medida en que se niegan los valores y los intereses de los individuos, de las regiones, pueblos y naciones y se obliga a que estos acepten ser moldados a partir de lo que les es impuesto desde el exterior. La globalización dominante se aplica de arriba para abajo y de fuera para dentro. Y es esta la perspectiva que la comunicación social de masas defiende, adopta y difunde. Sin embargo, también es posible, y juzgo que deseable, defender y practicar otra globalización de movimientos contrarios. Una globalización que se realice en movimientos de abajo para arriba y de dentro para fuera. Una globalización que construya la globalidad a partir de la diversidad.

La globalización que conocemos conlleva en su génesis una profunda contradicción. En realidad, se declara globalizadora y, a pesar de eso, promueve la marginalización y la exclusión de millones de personas; esto es, los coloca al margen del proceso de globalización.

La globalización es el resultado del progreso de las tecnologías de punta, principalmente de las tecnologías de la comunicación. Estas técnicas fueron aprovechadas por el neoliberalismo para sacar partido económico y aumentar los lucros de los centros económicos que dominaban el mundo. De este modo, el neoliberalismo se apropió del concepto de globalización y de las tecnologías que la permiten.

Nuestras sociedades se han visto cada vez más sometidas a una verdadera dictadura neoliberal. Vivimos en contradicción. Tenemos democracias formales, pero estamos cada vez más sometidos a una verdadera dictadura mundial. La Comunicación Social dominante es hoy un elemento llave de esta dictadura. Y es todavía mayor cuanto más la vemos caminar hacia la concentración y la sumisión a los centros económicos de poder.

<sup>8</sup> “La globalización es uno de esos términos engañosos que forma parte de las nociones instrumentales que, basándose en las lógicas mercantiles y en la ignorancia de los ciudadanos, son normalizados hasta el punto de volverse indispensables para establecer la comunicación entre aspectos culturales fuertemente diferentes”. In ARMAND MATTELART: *A Mundialização da comunicação*. PIAGET, Lisboa, 1999, 123.



La comunicación social, sea cual sea, crea expectativas sociales, modelos, valores, paradigmas, hecho que interfiere en la educación y en la formación de los ciudadanos.

Es en esta sociedad, globalizada por el neoliberalismo, con esta comunicación social, en la que nos debemos preguntar qué ciudadano se está potenciando, qué ciudadanos queremos tener y qué papel le cabe, en esta situación, a la educación social.

En nuestra tortuosa sociedad se cruza la brutalidad cotidiana con la aparente belleza mediática; se hace una afirmación, aparentemente compartida por todos: “*La educación de la ciudadanía, así como os derechos que la garantizan, son un requisito fundamental para la consolidación y el desarrollo de una sociedad más justa y democrática*”<sup>9</sup>. Esta es una afirmación de sentido común que nadie rebate. Sin embargo, tiene que ser cuestionada pues sabemos que no existe una definición unívoca para los significados implicados en semejante afirmación. La misma afirmación tiene muchos sentidos según quien la haga o defienda. Es verdad que la educación, el derecho, la sociedad, la justicia y la democracia son fundamentales, pero, ¿qué tipo de educación, de ciudadanía, de derecho, de justicia, de sociedad y de democracia? Son tan diversos los sentidos que se dan a cada una de estas categorías que si decimos que la educación de los ciudadanos y de las ciudadanas es un elemento fundamental de la vida democrática puede ser una afirmación vacía.

Para algunos, educar para la ciudadanía puede querer decir formar individuos que conozcan sus derechos, sus deberes y sus obligaciones y los capacite para el ejercicio competente de la participación política. Para otros, significa dotar a los individuos de las competencias necesarias para adaptarse con rapidez a las modificaciones que sufre el mundo productivo, permitiendo que contribuyan al crecimiento económico del país. Las figuras del elector responsable, del consumidor inteligente y del trabajador competitivo pueden usarse para resumir los atributos deseables del ciudadano o ciudadana que la Educación Social debería formar.

En la Comunicación Social se mezclan los modelos, los arquetipos de formación para la ciudadanía. La comunicación social no es, en este como en otros discursos, neutra. Afirma y hace pasar los discursos dominantes en la sociedad en la que se inserta. El papel de la educación en general es el de ayudar a descodificar los discursos de la comunicación social y permitir que los ciudadanos identifiquen los variados modelos de ciudadanía presentes.

<sup>9</sup> P. GENTILI e C. ALENCAR: *Educar na esperança*. Vozes, 2001, 67.

La ciudadanía puede ser pensada y analizada como “condición legal y como actividad deseable”<sup>10</sup>. En cuanto condición legal, la ciudadanía es reconocida como pertenencia de una comunidad política en la cual los individuos son portadores de derechos. Para T. H. Marshall<sup>11</sup> deben distinguirse tres dimensiones en la construcción histórica de la ciudadanía: **la civil, la política y la social**. El siglo XVIII, Occidente fue el escenario en el que se desarrolló la **ciudadanía civil**. En esta época cobraron reconocimiento el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de religión. Fue también este el tiempo en el que se divulgaron la doctrina de los derechos naturales y la consagración de los derechos humanos. El siglo XIX nos trajo el desarrollo de los derechos políticos, en particular el derecho a la participación, hecho que vino a consagrar la **ciudadanía política**. Ya en el siglo XX la ciudadanía se extiende hacia la esfera social a través del desarrollo de los derechos sociales (educación, salud, bienestar, ocio, etc.) y económicos, circunstancia que construye la **ciudadanía social**.

Entre las revoluciones francesa y americana –del siglo XVIII– y la sociedad del bienestar del siglo XX, discurre el proceso histórico que define el campo de la ciudadanía en la perspectiva de Marshall<sup>12</sup>: “*La ciudadanía consiste en asegurar que cada uno sea tratado como un miembro de pleno derecho en una sociedad de iguales. Una manera de asegurar ese tipo de condición consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía*”. En este sentido, ser ciudadano significa ser portador de una serie de derechos que pueden cambiar a lo largo del tiempo. Esta concepción de ciudadanía puede entenderse como algo reductora, puesto que reduce la ciudadanía a la detención de derechos. Y apela a la educación para que divulgue y promueva la difusión de los derechos a todos los ciudadanos. En esta misma coyuntura, se pedirá a la comunicación social que contribuya para esa difusión de los derechos de los ciudadanos.

La ciudadanía puede, sin embargo, pedir una dimensión más sustancial y deseable. El ejercicio de la ciudadanía puede vincularse al reconocimiento de algunas responsabilidades subsiguientes a un conjunto de valores constitutivos de lo que se puede designar por **ética ciudadana**. Así, la ciudadanía excede el campo meramente formal (los derechos reconocidos) y se vincula a una forma de acción social y de otras formas de actuación que realicen los atributos que la conformen. En la perspectiva formalista, la ciudadanía es **concedida** (el individuo se convierte en ciudadano en la medida en que le son atribuidos derechos de cierto

<sup>10</sup> WILL KYMLICKA e WAYEN NORMAN, *O retorno do cidadão*.

<sup>11</sup> T. H. MARSHALL, *Cidadania e classe social*, 1949.

<sup>12</sup> Citado por KYMLICKA e NORMAN, 1997: 7.

tipo). Contrariamente, pensada como práctica deseable, como aspiración radical de una vida emancipadora, la ciudadanía se **construye** socialmente como un espacio de valores, de acciones y de instituciones en las cuales se garantizan condiciones efectivas de igualdad que permiten el mutuo reconocimiento de los sujetos como miembros de una comunidad de iguales<sup>13</sup>.

Tomamos entonces la ciudadanía como el ejercicio de una práctica política, fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto y la valorización de la diferencia, la solidaridad, la tolerancia y la desobediencia a los poderes totalitarios. De este modo, la ciudadanía sustantiva es un espacio común abierto, una construcción común, nunca un estado final. Sus valores y actitudes resultan de una acción social en permanente movimiento en la cual el consenso y la divergencia se alternan de forma compleja. La Comunicación y la Educación Social deben ser parte fundamental de esta acción. De esta construcción y desconstrucción. De esta actualización permanente de valores y de actitudes. De este **proceso constructivo** sin el cual se deja de ser ciudadano.

¿Qué tipo de Comunicación Social es coherente con esta concepción viva de ciudadanía? ¿Qué tipo de Educación Social puede contribuir para alimentarla? La ciudadanía implica una **ética ciudadana**. Por eso, los comportamientos y las prácticas de la comunicación social, así como de la educación social, tienen que conformarse, y resultar, de la ética subyacente al modelo de ciudadanía que se quiere afirmar. En este sentido, la Comunicación Social no debería basar su modelo evaluador en las leyes del mercado, en las audiencias, sino en una ética de ciudadanía.

En esta misma coyuntura, la Educación Social no puede dirigir su acción hacia la transmisión de valores, derechos y prácticas inmutables. No se educa para la autonomía a través de prácticas dirigistas. No se educa para la libertad a partir de prácticas autoritarias. Ni se educa para la democracia a través de prácticas autocráticas.

A la educación de los ciudadanos y de las ciudadanas contribuye hoy una panoplia de medios y de recursos. La Comunicación Social es uno de los elementos centrales de esos recursos: descarga sobre todos, de forma permanente, cantidades enormes de información que condicionan el pensamiento y la acción. Pero no sólo información, también valores, modelos, paradigmas. En la actual situación, la Comunicación Social, más de lo que informar, modela, somete y conforma. Por esta razón, si queremos ciudadanos autónomos y capaces de tomar

<sup>13</sup> P. GENTILI e C. ALENCAR: op. cit., 73.

decisiones en libertad, es importante repensar la Comunicación Social, la ética que subyace y entender los desafíos que coloca a todas las formas de educación.

Una de las principales tareas políticas en la actualidad es la creación de un nuevo modelo de coexistencia y de intercambio entre las diversas culturas, pueblos, razas y religiones en el interior de una civilización interconectada y donde los media y los servicios de educación social, en cooperación, ocupen un lugar central.

La formación de ciudadanos y de ciudadanas es un desafío al mismo tiempo ético y político. Pensar en la educación para la ciudadanía significa pensar en valores, normas y derechos –legales y morales– los cuales configuran la práctica ciudadana y también la práctica educativa. En nuestra opinión, también deben ser estos mismos valores, normas y derechos los que deben configurar la praxis de la Comunicación Social.

## 2. COMUNICAR CON LOS EDUCADORES Y PROFESORES: UNA EXPERIENCIA EN EL CAMPO DE LA PRENSA

*Enquanto há força / No braço que vinga / Que venham ventos / Virar-nos as quilhas  
Seremos muitos / Seremos alguém  
Cantai rapazes / Dançai raparigas / E vós altivas / Cantai também  
Levanta o braço / Faz dele uma barra / Que venha a brisa / Lavar-nos a cara  
Seremos muitos / Seremos alguém  
Cantai rapazes / Dançai raparigas / E vós altivas / Cantai também  
(Zeca Afonso, canção: Enquanto Há Força)*

### 2.1. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN

El periódico *A Página da Educação*, del que soy director y editor, tiene trece años de existencia. Se trata de un pequeñísimo laboratorio donde se experimenta y se investigan formas de comunicar en los campos de la educación, enseñanza, sociedad, política y culturas.

Un periódico es quien lo lee y quien lo produce. Pierde su valor cuando no tiene esta complicidad. Se guía más por las aspiraciones de sus lectores que por lo que piensan sus productores. El escrito sólo tiene valor si es leído. Y leído en el sentido de descodificado. El periódico sirve para llevar a los lectores al intercambio, a la recogida de información que corresponde a sus necesidades y experiencias de vida y de trabajo. Por eso, el periódico debe estar siempre sintonizado con

las necesidades de los lectores. Conocer el público a quien el periódico se destina. Profundizar permanentemente en el conocimiento de este público y de los terrenos donde se mueve. Percibir su diversidad y la diversidad de sus necesidades informativas, es una actitud que tiene que estar presente en la producción de cada número de la revista.

Cuando comenzamos a editar *A Página da Educação*, muchos dijeron que no duraría más de cuatro o cinco meses. De hecho, esa es la duración más común de los productos informativos creados con base en el voluntarismo. Pero *A Página da Educação*, no sólo ha resistido, sino que se ha desarrollado, en estos tiempos difíciles de directos coloristas y mucho *show off* informativo.

Los objetivos iniciales se alcanzaron parcialmente y, en algunos casos, incluso se reforzaron. Los proyectos tienen siempre un componente de realidad y otro de sueño. Tienen que abrirse al cambio y a la adaptación, porque o se modifican en su proceso de desarrollo o corren el riesgo de sucumbir. El periódico *A Página da Educação* ha alcanzado un objetivo fundamental que es el de sobrevivir evolucionando poco a poco.

*A Página da Educação* es un periódico mensual. El primer número tenía dieciséis páginas en blanco y negro. Hoy se publica con 48 páginas y tiene una tirada de 24.000 ejemplares. Fue también uno de los primeros periódicos portugueses en tener edición en Internet. La edición *on-line*, por día y en media, es visitada por casi 3.000 personas.

Forma parte de su proyecto inicial valorar tanto el texto como la imagen. El trabajo sobre las imágenes, que se insertan en el periódico, merece tanto cuidado cuanto el texto. Entendemos que los dos lenguajes se complementan. No se trata sólo de perseguir una apariencia atractiva y bonita. Para nosotros, la imagen y el texto deben entrar en interacción, complementándose. Texto e imagen son dos formas de información con la misma dignidad.

Un periódico para educadores y profesores tiene un público muy diversificado. Los profesores se diferencian por los grados de enseñanza. Cada sector tiene exigencias diferentes. También se diferencian por las áreas y disciplinas que enseñan. Se diferencian incluso por la edad y experiencia que tienen. La edad, a su vez, se relaciona con diferentes modelos de formación inicial, diferentes experiencias de formación continuada, diferentes caminos profesionales. Son distintos también por las responsabilidades que adquieren en la organización de la escuela. Los profesores también se diferencian por cuestiones de naturaleza personal como el género, sus tendencias religiosas, ideológicas o políticas. Las diferencias se acentúan todavía más cuando los educadores ejercen su acción educativa fuera de

las estructuras escolares. Esta gran diversidad de públicos exige un periódico muy diversificado en lo concerniente a los contenidos y un cuidado especial en el lenguaje empleado. Pero el periódico *A Página da Educação* no sólo tiene a los profesores como lectores. También nos leen los estudiantes. Dentro de este grupo, destacan los estudiantes de la vía de la enseñanza. Tenemos incluso como lectores a investigadores, educadores, trabajadores y animadores sociales, dirigentes políticos, padres, autarcas y otros interesados en el campo educativo y social. El estudio de este público puro es fundamental. El periódico tiene que tener una línea editorial sustentada en su proyecto educativo. El periódico tiene que tener variedad informativa y formativa. Tiene que saber quiénes son y dónde están sus lectores. Precisa adecuar el lenguaje comunicacional. Tiene que mantener esta maleabilidad sin perder la línea editorial y el rigor científico con el cual los lectores se van identificando.

Un periódico que pretenda ser independiente no puede vivir de apoyos casuísticos del Estado. Al contrario de lo que ocurre con la mayor parte de la prensa, nosotros rechazamos el recurso a los pedidos de apoyo al Estado. Del Estado y de los gobiernos reclamamos medidas generales de apoyo a la comunicación social. El precio del papel, los gastos de correo, los costes de equipamiento informático, deberían incluirse en la rúbrica de los bienes culturales con derecho a precios apoyados por el Estado. La falta de medidas de apoyo, generales para todos, lleva a que muchos recurran al pedido individual y a la posición de dependencia. No es esta nuestra forma de estar. La independencia del periódico, de todos y cualesquiera grupos de poder, debe mantenerse a toda costa.

El periódico se vende por suscripción, en Portugal y en otros países, y en los bancos en todo el territorio portugués. Producido en el norte, en la ciudad de Porto, sus colaboradores pertenecen tanto al ámbito nacional como internacional. En su línea editorial asume que su vocación es informar, educar y divertir informando. El espacio ocupado respecta este objetivo. Noticia, información y opinión tienen espacios distribuidos en proporciones diferentes. *A Página da Educação* es un periódico especializado en trabajar con el objetivo de servir a todo el territorio educativo. Un territorio que deseamos que esté atravesado por una red educativa de la cual formen parte la red escolar y la red de educación social o informal.

## 2.2. EN LA BÚSQUEDA DE UNA LÍNEA EDITORIAL PARA EDUCADORES Y PROFESORES

*eu sou livre como as aves / e passo a vida a cantar  
 coração que nasceu livre / não se pode acorrentar.  
 vale mais ser livre un dia / lá nas ondas do mar bravo  
 do que viver toda a vida / pobre triste preso escravo.  
 Hei-de passar nas cidades / como o vento nas areias  
 e abrir todas as janelas / e abrir todas as cadeias.  
 hei-de passar a cantar / pelas ruas da cidade  
 erguendo na mão direita / a espada da liberdade.  
 (Manuel Alegre, Trova do amor Lusíada)*

La escrita para educadores y profesores exige varios cuidados. No nos podemos preocupar solamente por el contenido. Es también indispensable pensar en la forma y, sobre todo, en los objetivos que pensamos alcanzar con la información que producimos y divulgamos.

La mayoría de los que trabajan en el mundo de la comunicación se considera objetiva y políticamente neutra. Nosotros decimos que en comunicación no existe neutralidad. Entendemos que el periodista, y el periódico, no deben esconderse detrás de una pretendida neutralidad. No existe una zona gris, un vacío de la política, donde se sitúen los medios de comunicación. Estamos todos dentro, embudidos en la sociedad, no sobrevolamos por encima de la política o de la vida. No tenemos una objetividad impar. Como decía el viejo periodista “yo soy un sujeto, por tanto soy subjetivo, si fuese un objeto, entonces, sería objetivo”.

Transportamos una carga subjetiva y debemos asumir esa subjetividad de forma honesta. Es importante que los lectores sepan, con claridad, cuál es nuestra línea editorial. Para que nos escojan o nos rechacen, nos critiquen en función de ella. En nuestro caso, los lectores saben que no formamos parte del coro que canta obedientemente las maravillas de la sociedad en la que vivimos. Ni formamos parte del otro coro que sólo canta la desgracia. Nuestro coro es otro. Un coro de muchos solistas, de muchas voces, de partituras y ritmos varios. Difícil de afinar. No estamos ni encima, ni fuera de la sociedad y de la política. No fingimos la neutralidad. No poseemos la arrogancia del saber cierto y único. No tenemos la información o la opinión única y verdadera. Tenemos nuestra opinión y nuestra información. Nuestra obligación para con nuestros lectores es la búsqueda de la objetividad, la sinceridad y la honestidad. Rechazamos la neutralidad pues ésta es, casi siempre, una forma de estar con los poderes dominantes. Procuramos la objetividad basándonos en la honestidad profesional. En resumen, lo que debe pautar nuestro periodismo es el rigor, la competencia y la honestidad.

Nuestra preocupación de base es la de producir información que contribuya a la formación integral de los educadores y profesores<sup>14</sup>. Pero esta formación no es meramente formación académica. Ésta es necesaria pero no suficiente. La profesora y el educador trabajan con la vida. Sus alumnos son una muestra de la diversidad social y cultural de nuestras complejas sociedades. Las familias a las que pertenecen los alumnos representan todo la variedad de familias existentes. La cultura familiar, en su inmensa diversidad, está siempre presente en la escuela y en el aula. Esas culturas familiares tienen que ser conocidas y reconocidas por los educadores y por su periódico.

Los educadores tienen que poseer herramientas que les permitan interpretar la realidad. Además del conocimiento y de la posesión de las herramientas, precisan también conocer aquellos con los que trabajan. La información para educadores tiene que ser capaz de traer toda esa realidad para la *Plaza pública* frecuentada por los que tienen la responsabilidad de educar.

Los periodistas en educación deben ser, también, mediadores entre la investigación científica y la práctica educativa. Descodificar el discurso de los académicos y colocarlo en lenguaje periodístico es un deber del periodista educativo<sup>15</sup>. La divulgación científica es una necesidad. Esta divulgación gana si está ligada a la actividad práctica, profesional y a la vida de los profesores. Al periódico no le interesa la divulgación del pensamiento académico tal y como éste se produce. La divulgación de la producción científica, tal y como sale de la cabeza y de las manos de sus productores, se desarrolla en revistas especializadas y dirigidas a los especialistas en la materia, pero no tiene buena acogida en el periódico para educadores. En el periódico, esa producción académica tiene que traducirse a un lenguaje de sentido común para los lectores. Usar la producción científica para teorizar la práctica y dar sentido a la actividad viva de los docentes, es una preocupación editorial nuestra.

Decía un político que *“las ideas justas vienen a partir de la práctica”*<sup>16</sup>. En los diversos géneros de producción periodística, sea en la noticia, en la crónica, en el

<sup>14</sup> Tomamos la persona de los educadores y profesores como intelectuales, por tanto, informados, creativos y críticos. Tomamos este grupo profesional como un intelectual colectivo en el sentido Gramsciano. Es para el intelectual individual y para el intelectual colectivo para quien intentamos trabajar.

<sup>15</sup> Hemos defendido la necesidad de desarrollar varias especializaciones en el campo de la comunicación. Una de ellas es el periodismo educativo. No sólo para el trabajo en los media sino también para la práctica de la educación social.

<sup>16</sup> MAO-TSE-TUNG.



comentario, en la entrevista o en el reportaje, existe espacio para partir de la práctica con el objetivo de poder entenderla. Seguimos uno de los consejos de António Nóvoa cuando recomienda que en educación “*es preciso tener el trabajo de pensar el trabajo*”<sup>17</sup>. En la escrita para los profesores tiene que haber espacio para compartir sus experiencias. De experiencias profesionales y personales. Y la repartición de experiencias puede asumir varias formas. Puede ser la divulgación de un hecho o de una historia conocida. Y puede ser el resultado de una investigación periodística.

El trabajo de los educadores exige un profundo conocimiento de aquellos a quienes se dirige su trabajo. Un periódico para educadores se preocupa por el conocimiento de los educandos y la difusión de ese conocimiento. Los profesores deben conocer los puntos de vista de los niños, de los jóvenes y de los adultos en proceso de formación. Dar a conocer las culturas de los alumnos y de sus familias es una preocupación del periódico.

Los niños, los jóvenes y los adultos, envueltos en procesos de educación, tienen derecho a tener voz. Y tienen derecho a que su voz tenga eco en la Plaza pública, merezca divulgación en la comunicación social. Cuando se da voz a los educandos, también damos a los educadores la posibilidad de conocer mejor a estos sus interlocutores privilegiados. Ese conocimiento es indispensable en la relación pedagógica. *A Página da Educação* publica con frecuencia trabajos con los educandos. Es una forma de revelar su cultura, su medio social, las culturas familiares, a raíz de hábitos, gestos y comportamientos, y los modos que emplean para expresarse todos los que entran en el proceso educativo.

Nos interesa conocer y divulgar el medio físico. Pero nos apetece, sobre todo, conocer y dar a conocer el medio humano. Por esta razón, nos interesan los “Territorios y Laberintos” o el “Territorio y sociedad”. El conocer las “vidas”, los “retratos”, los “protagonistas” o colocarnos “frente a frente” o incluso “a la mesa con”<sup>18</sup>. Rubricas y modos de escrita que pretenden descubrir y mostrar la ciudad y la gente que la habita. En la presuposición de que tal conocimiento, en manos de los educadores, mejora su ejecución como personas y como profesionales de la educación.

La ciudad, el pueblo o la aldea están habitados por algunas personas que conocemos y reconocemos. Pero están también habitados por gente y grupos que nos son desconocidos. Personas sin voz y sin derechos. Los sin abrigo. Prisioneros. Jóvenes en reclusión. Vendedoras de la calle. Floristas. Vendedores de lotería.

<sup>17</sup> ANTÓNIO NÓVOA: *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, 1992.

<sup>18</sup> Títulos de rúbricas editadas en el periódico *A Página da Educação* con la colaboración de varios investigadores.

Mendigos. Vendedores de periódicos. Prostitutas. Aparcacoches. Ladrones. Barrenderos. Porteros. Carteristas y tantos otros grupos. Son personas y grupos de personas generalmente olvidadas –son vidas que tejen la ciudad– con las cuales nos cruzamos, pero no reconocemos, gente sin derecho a la palabra, pero casi siempre con hijos en la escuela. Esta, es también nuestra gente, porque es la gente con la que debemos trabajar. Por eso el periódico para educadores las busca y le da voz. Las trata con respeto. Las muestra. Da a conocer a los profesores estos padres y madres olvidados e ignorados. Son los padres que nunca van a la escuela, a no ser por otra persona interpuesta, a través de los hijos y de las hijas que la frecuentan.

El periódico para educadores y profesores se preocupa por las personas, sobre todo por las que no tienen voz en la comunicación social oficial. Se preocupa porque sabe que la educación sólo puede mejorar, si estos ciudadanos olvidados son conocidos y reconocidos por los docentes. Pero no se preocupa sólo por las personas. Se preocupa también por las situaciones, por los contextos en los que las personas viven. Es necesario conocer y dar a conocer los circuitos de la droga, de la prostitución, del alcoholismo, de la pobreza y también los contextos reconocidos oficialmente como normales. Es necesario conocer y dar a conocer las redes que producen el entramado rural y urbano, la gente de la noche, los bancos de urgencia de los hospitales, los cuarteles de los bomberos, los bastidores de la construcción de un edificio. Y, como no, es necesario también conocer minorías que son excluidas o se excluyen, los emigrantes, los gitanos, la población de los barrios periféricos. Todas las redes tejidas por personas y atravesadas y coloridas por determinados modos de vida. Personas y redes que se cruzan con las redes educativas. Reafirmemos, entonces, que otro pilar de la política editorial de un periódico del campo educativo es hacer que este sea un espejo de la realidad social. El periodista en educación usa su conocimiento técnico y su formación intelectual para que el espejo que maneja, muestre imágenes de la realidad, a ser posible, no distorsionadas.

El periódico de educación debe estar donde está la red educativa. Está en el medio urbano y en el medio rural. Trabaja para los lectores que ejercen su actividad en la ciudad, dando a conocer la ciudad, pero también atiende a todos los que trabajan en el medio rural, dando a conocer la aldea, las culturas rurales, las creencias, los proyectos de vida y de trabajo, las dificultades, la fiesta y las preocupaciones de aquellos que tienen el campo como su espacio de vida. La prensa no puede asumir sólo el discurso del centro ignorando la periferia. Debe contribuir para que periferia y centro limen asperezas<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Los grandes medios de comunicación imponen el pensamiento estereotipado y dominante del medio urbano. De ese modo refuerzan los movimientos de desertización del

Finalmente, se refuerza la idea de que la comunicación para educadores responde a múltiples desafíos. Uno de los mayores desafíos es el de dar a conocer lo que oculta la comunicación social dominante. Otro, es adoptar para su conocimiento todo lo que contribuya a su formación integral como educador. Nuestra comunicación debe contribuir para la formación de los educadores y, al mismo tiempo, darle los instrumentos que le permitan formar otros. La escrita tiene que ser libre. Escrita leve. Rápida. Escrita de lectura de intervalo. Texto corto. Frase directa. La búsqueda del complemento y del equilibrio entre texto e imagen. Información que forme y que divierta. Escrita y lectura con placer. Contemplando y mostrando lo que se considera necesario en la vida personal y profesional de los educadores y profesores.

### 3. A MODO DE CONCLUSIÓN

*Vi meu poema na margem / dos rios que vão pró mar  
como quem ama a viagem / mas tem sempre de ficar.  
Mesmo na noite mais triste / em tempo de servidão  
há sempre alguém que resiste / há sempre alguém que diz não.  
(Manuel Alegre, Trova do vento que passa)*

Las sociedades modernas están condenadas a la comunicación por dos razones fundamentales. Una hace referencia a la necesidad que tienen las personas de intercambiar información y de comunicarse entre sí. Las personas precisan de compartir puntos de vista, información, modos de ver las cosas. A través de la comunicación precisan tener y afirmar el sentimiento de pertenencia. La comunicación, en las sociedades modernas, desempeña esta función. La segunda razón, por la cual las sociedades modernas están condenadas a la comunicación, deriva de la complejidad creciente de las economías y de los sistemas políticos, los cuales requieren cada vez más redes de información.

Asistimos a un desarrollo aceleradísimo de las técnicas de comunicación y paralelamente al crecimiento desmesurado del mercado de la comunicación. Este crecimiento y diversificación de las técnicas comunicacionales y la subyugación de la comunicación a las reglas del mercado, pueden pervertir la comunicación.

---

interior y del medio rural. La cultura urbana, iluminada, valorada y ampliada por los media, es un faro que atrae y provoca deslocalizaciones de la población. Sólo una información localizada, de preferencia embutida en el tejido educativo de las comunidades, puede contribuir para afirmar y valorizar la diversidad cultural.

De hecho, no es cierto, sino más bien todo lo contrario, que en el futuro la comunicación siga teniendo el valor de libertad, de emancipación y de fomento del espíritu crítico que tuvo en el pasado. Incluso hoy por hoy, con las actuales técnicas y con el poder del mercado, la comunicación ya ha perdido el valor de cambio, de promoción de la libertad y de la emancipación. Importa que aquellos que tienen una visión del mundo, no necesariamente tecnocrática y de negocio, se interroguen sobre las condiciones en las que es posible salvar el desarrollo de **otra comunicación**<sup>20</sup> como espacio de intercambio, promoción de la autonomía, del refuerzo del espíritu de ciudadanía, de repartición. Una comunicación que tenga como referencial una ética de educación para la ciudadanía. Una información ligada a la vida de las personas –de todas las personas– y que sirva para sus vidas.

Cierto es que cuanto más complejas y elaboradas sean las técnicas comunicacionales, más necesario será, para afirmar la dimensión humana de la comunicación, recurrir a la diferenciación. Es importante distinguir, promover la diferencia, huir de lo efímero, de la espuma de los acontecimientos, introducir tiempo y ritmo y apostar por otros protagonistas e intermediarios comunicacionales.

Algunos, de los que hoy dominan las técnicas de la comunicación, afirman que el aumento de la comprensión entre los humanos y la mejoría en sus relaciones, pasa por el aumento de la eficacia de los instrumentos de comunicación. Reconocemos que la comunicación mediatizada por las técnicas puede ser, en ciertos aspectos, más eficaz, pero está muchísimo más limitada de lo que la comunicación humana. Razón por la cual la comunicación humana, el contacto, ojos en los ojos, el frente a frente, el estar juntos, tiene que ser salvaguardado, profundizado y ampliado. La Educación Social, en cuanto espacio de comunicación frente a frente, es un elemento indispensable para el desarrollo de las condiciones de exigencia de la calidad de la comunicación producida por los media. La Educación Social crea condiciones para que los ciudadanos sean más exigentes ante los media.

Una sociedad en la que la comunicación entre las personas esté toda ella mediatizada por la técnica es un desierto social. La comunicación por las técnicas puede ser más eficaz pero es mucho más limitada que la comunicación humana. Lo esencial continúa siendo, el *estar juntos*, la cohesión social, la afirmación de los derechos colectivos, el desarrollo de los grupos y no el de la afirmación de los

<sup>20</sup> La **otra comunicación** es la que se asume como alternativa a los media que aceptan regularse por el mercado y sus leyes. La **otra comunicación** se asume como elemento del espacio público. Se guía por la ética ciudadana. Asume responsabilidades en la información y en la educación para la ciudadanía. Sirviendo a otros fines, se sirve de los medios técnicos disponibles para toda la comunicación social.

derechos individuales frente a los medios comunicacionales o a la sociedad en general. La comunicación se destina a promover la relación, el intercambio, el sentimiento y el placer de estar y de vivir juntos y no el de promover y organizar la soledad social.

El hecho de que las técnicas de comunicación estén globalizando y mundializando, no constituye, sólo por eso, el desarrollo del ideal de universalismo, sino todo lo contrario. La globalización neoliberal acentúa el individualismo de los señores del mundo. Promueve movimientos de arriba para abajo y de fuera para dentro. Oprime. La globalización neoliberal contraria a la igualdad entre los pueblos y los estados, promueve la exclusión, es contraria al universalismo. Todos sabemos que las técnicas no son neutras y dependen del modo en como se utilizan. No hay una relación directa entre comunicación y emancipación. Como se sabe “las parabólicas no son incompatibles con los fundamentalistas, ni los ordenadores con los dictadores” y las redes de comunicación les sirven a los terroristas privados y a los terroristas de estado.

Al reducirse a la condición de industria, la gran comunicación ha perdido su ligazón con los valores que la sustentaban. Pero los medios y las técnicas están ahí disponibles para quien las quiera y sepa usar. Se ha abierto un gran margen de maniobra. Es ese margen es el que nos interesa estudiar y trabajar, sea en la comunicación para los educadores sociales y los profesores, sea en la comunicación para la opinión pública en general.

En nuestra opinión, la Educación Social exige que, al lado de las redes de comunicación ligadas al poder dominante, que tienen el negocio y el mercado como paradigmas, se organicen redes alternativas que tengan la educación, la felicidad, el placer y el bienestar de los ciudadanos como propósito. En ese sentido, las redes de educación integrarán, inevitablemente, redes comunicacionales. Hay una Comunicación Social que perturba y contraria a la Educación Social y hay otra que la sirve y apoya. Es necesario, también, que los educadores manifiesten su posicionamiento crítico ante una y cómo pueden contribuir para crear y desenvolver la **otra comunicación**.



# PRÁCTICA TEATRAL Y EDUCACIÓN SOCIAL: UN ENCUENTRO NECESARIO

MANUEL FCO. VIEITES GARCÍA

La posibilidad de dirigirse a un plenario siempre es estimulante, sobre todo por el elevado número de personas que conforman el auditorio y la calidad de las historias y experiencias personales que congrega. En el caso que nos ocupa, la dimensión cuantitativa se acompaña, en efecto, de una dimensión cualitativa evidente, al tratarse de un auditorio integrado por personas que, día a día, se enfrentan con la realidad social para intervenir en ella y mejorarla, y, en bastantes casos, con la pretensión de transformarla. El título de la mesa de trabajo en la que debo intervenir, *la Educación social en los medios de comunicación*, se enmarca en el ámbito del análisis de las *políticas socioeducativas y de cuáles son sus retos y cuáles las propuestas para el siglo XXI*, tema central de este IV Congreso estatal del Educador/a Social. Un tema fascinante y sumamente trascendental, ante el que cabe hacer no pocas consideraciones pero quizás las más importantes tengan que ver con qué modelo de sociedad situamos en nuestro horizonte de expectativas y qué estamos dispuestos a hacer para convertir las utopías colectivas en realidades tangibles. En esa dirección, en los últimos años muy diversos autores y autoras, provenientes de los más diversos campos y disciplinas han señalado la importancia y la urgencia de recuperar el viejo ideal ilustrado, una Ilustración renovada y reformulada desde una lectura crítica de los logros de la modernidad.

Entre los múltiples mensajes que nos llegan, me gustaría destacar un artículo reciente de la profesora Adela Cortina titulado “Democracia deliberativa” y publicado en *El País* el martes 24 de agosto de 2004. En él, la catedrática de Ética de la Universidad de Valencia, alertaba sobre el abuso que con frecuencia se comete con palabras como democracia y deliberación, que pueden servir para

adornar el discurso de gentes que luego evitan llevar esa teoría a la práctica. No dejaba de señalar las dificultades de un discurso, el de la deliberación, que exige un aprendizaje constante y que ha de aplicarse a todos los ámbitos de lo cotidiano, lo cuál ni es fácil ni operativo si consideramos el ritmo vertiginoso que hemos impuesto a nuestras existencias. Un signo de esa prisa compulsiva que padecemos, lo encontramos en esa coletilla “¡venga!” con la que cortamos conversaciones, resumimos acuerdos o nos despedimos de nuestros semejantes, como queriendo decir “¡entendido y déjame en paz ya, que como que me pongo a otra cosa!”. Siguiendo la pauta de las lúcidas invenciones de Julio Cortázar, en *Historias de cronopios y famas*, podríamos hablar de una nueva tipología de seres humanos, los “venga”, y escribir sobre sus características, su hábitat, sus costumbres y sus ritos. Incluso se podría hacer un magnífico espectáculo teatral con tal espécimen.

Es más que probable que entre los participantes en este Congreso haya un grupo reducido de personas que posean algún tipo de experiencia teatral, incluso en el campo de la formación, y que sepan, entonces, de las muchas interacciones que se dan entre teatro y educación, en todos los niveles, espacios y con todo tipo de beneficiarios. Pero también puede haber un buen número de personas que se hagan preguntas en torno a la relación entre la práctica teatral, su creación, su difusión y su recepción, y la Educación social. A estos últimos es a quienes quisiera dirigirme especialmente porque considero, como espero que opinen igualmente los primeros, que nos queda un largo camino por recorrer en tanto decidamos que el teatro constituye una práctica artística, cultural y social sumamente interesante en el campo de la Educación social y con muchas posibilidades para vertebrar los más diversos procesos y proyectos. Me propongo pues abordar, de forma breve, aspectos singulares y substantivos de la dimensión socioeducativa y sociocultural del teatro, partiendo del marco de las intervenciones que son habituales en los territorios de la Educación social.

## 1

Me gustaría volver cientos de miles de años atrás, para someter a su consideración los últimos fragmentos de una película fascinante: *En busca del fuego*. La conquista del fuego no fue una cuestión baladí y la experiencia para los tres individuos que en la citada película partían en su busca y lo encontraban fue, seguramente, única. En la celebración final que tiene lugar una vez que aquella mujer de otra tribu, que rescatan y les acompaña en su aventura, les muestra como crear el fuego, uno de los tres viajeros toma el cráneo de algún animal y apoyándose en



el gesto, en el movimiento, en el sonido y en unas pocas palabras, que apenas son onomatopéyas que se van llenando de significado, presenta ante los otros acontecimientos de su aventura lejos del clan: el encuentro con la manada de lo que hoy conocemos como mamut.

De pronto, aquel hombre se transforma para asumir y mostrar la alteridad. El hecho más singular es el desdoblamiento: el individuo simula ser otro y se convierte en otros: en el animal, en el hombre que maneja un palo, que se enfrenta a la manada. Ese individuo, que ya es actor, representa ante los demás y representa lo que recuerda, o decide seleccionar aquello que considera más sustantivo, o ilustra las imágenes que inundan su mente, con lo que el pasado vuelve al presente, se actualiza, se recrea. Nace el teatro y, al mismo tiempo, nace la historia. Un descubrimiento fascinante. En efecto, siguiendo la lectura de *El nacimiento de la tragedia*, de Friedrich Nietzsche, Rafael Dieste escribió un ensayo, “La vieja piel del mundo”, que titulaba: “Sobre el nacimiento de la tragedia y la figura de la historia”. Allí escribía (Dieste, 1995: 211):

*En alguna vendimia se cuentan episodios felices de los ausentes y los muertos. El que los cuenta va y viene y se agita y representa. Y hay un instante de júbilo y de embriaguez en que todos se reconocen con sorpresa, porque se recuerdan...*

Aquella escena tan breve y maravillosa, que “ilumina” los últimos instantes de la película de Annaud, prefigura algunas características del hecho teatral, entendido entonces como una actividad en la que todos participan y en la que todos pueden ser actores y espectadores, en tanto se trata de una celebración lúdica y comunitaria. Veamos:

1. Es *expresión y comunicación*. El teatro, con la pintura, tal vez sea uno de los primeros medios de comunicación, y en él intervienen diversos lenguajes (oral, gestual, cinético, corporal...). Expresa ideas, sucesos, pensamientos, imágenes..., que tienen una dimensión individual y/o colectiva. Con el tiempo será un instrumento mágico, para transmitir los mitos, leyendas y relatos que configuran la cosmogonía del grupo, lo que supone una forma de establecer normas y pautas de conducta, con lo que pasa a ser un recurso para educar. Desde siempre el teatro ha sido un medio privilegiado para la transmisión de ideas. Se cuenta que en Babilonia y en Abydos los sacerdotes transmitían a las masas los mitos de la creación a través de grandes representaciones rituales en las que se revelaban los misterios que afectaban a la cosmovisión de la comunidad, pero que también establecían los roles que deberían cumplir los miembros de la misma.

2. Es un *medio de conocimiento* que nos sitúa frente *al otro* y frente *a la historia*. Esa dimensión cognoscitiva se deja sentir en Grecia, donde muchos textos y

espectáculos que se representaban ante la ciudadanía exploraban aquellos temas que más preocupaban a la República: el libre albedrío con *Edipo*, las relaciones entre tradición y Estado en *Antígona*, la responsabilidad del ciudadano en *Filoctetes* o la grandeza de Atenas y los efectos de la guerra en *Los persas*. Se representa al otro para conocerlo, para entenderlo, para explicarlo, para interpretarlo, porque el otro es nuestro reflejo y nuestro espejo. Se recrea el pasado para saberlo y como lección para entender el presente y proyectar el futuro.

3. Es *diversión*. Los demás observan, asimilan la experiencia y acompañan las risas del incipiente actor. El conocimiento acrecienta su acervo experiencial pero también es fuente de diversión. Y la risa libera la enorme tensión acumulada a lo largo de unas jornadas en que su vida ha dado un vuelco. Llegamos así a la *catarsis* (liberación) y a la *anagnórisis* (reconocimiento de un nuevo estado de cosas), efectos de la tragedia sobre los que escribirá Aristóteles en su *Poética*.

4. Es *encuentro* y prefigura una incipiente *esfera pública*. El grupo se reúne, y en sus pautas de comportamiento han aparecido nuevas conductas. Se ha creado un marco de expresión y comunicación, un espacio colectivo, en el que otros individuos irán mostrando, con el paso de los siglos y otras conductas expresivas y creativas, sus ideas y propuestas. Y así nace, de una forma muy rudimentaria, lo que hoy conocemos como esfera pública y aparecen los agentes que intervienen en la misma.

Todo esto que contamos, de forma telegráfica, en torno a un hecho imaginario e improbable que pudo haber sucedido en cualquier lugar recóndito del planeta, se puede documentar como hecho real en numerosos pueblos, aldeas y ciudades del Estado. Todavía hay lugares en las que se celebran algunas de las múltiples fiestas cíclicas que jalonaban los ciclos más importantes del año agrícola como el Carnaval, Fin de Año y Año Nuevo, Mayo o San Juan. Algunas incluso se han recuperado y se han convertido en un reclamo turístico que atrae a miles de personas, como el *Misterio de Elche* o el *Canto de la Sibila* mallorquín. En otra dirección, pero en paralelo, en aldeas, pueblos y ciudades de toda Europa se celebran representaciones que derivan de los misterios, moralidades y dramas religiosos de la Edad Media, o que recrean la lucha secular entre moros y cristianos, entre estos y aquellos. Aunque por razones obvias, estas celebraciones ya no tengan como objetivo, o no lo hayan tenido en su día, la producción de conocimiento o el análisis de la alteridad o de los problemas que afectan al grupo, todas participan, en mayor o menor medida de las características antes señaladas.

## 2

Muchos años después, un dramaturgo noruego, Henrik Ibsen, presentaba textos como *Casa de muñecas* o *El enemigo del pueblo* en el que se presentan conflictos que todavía hoy mantienen su actualidad: en el primer caso, la lucha de una mujer, Nora, por su emancipación, y en el segundo el dilema entre denunciar o callar, que se plantea una comunidad cuando descubre que la riqueza del pueblo se asienta sobre un grave problema sanitario. El teatro, desde sus inicios, siempre ha tenido una clara dimensión social, pues las artes escénicas son sociales por naturaleza, y tienen una clara dimensión educativa, unas veces implícita y otras veces explícita, pues nada de lo que es humano le es ajeno al teatro, y hasta los textos más intrascendentes acaban por situar en el centro de su discurso y de su acción a un hombre o a una mujer y todos sabemos que entre la trascendencia de *Hamlet* y la intrascendencia de *La venganza de Don Mendo* caben muchas posibilidades de mostrar la condición humana, sus circunstancias y problemáticas. Unas veces como medio de emancipación y otras de dominación. Se podrían poner muchos ejemplos pero no voy a aburrirlos con nombres. Tan sólo citaré tres ejemplos: *El sí de las niñas* de Moratín, un ataque contra el matrimonio de conveniencia; *Juan José* de Dicenta, una denuncia de los abusos del poder y de la violencia que unas clases ejercen sobre otras, o *Calígula* de Albert Camus una muestra precisa de cómo la barbarie no es obra de un solo hombre sino la consecuencia de la colaboración y el silencio ante la sinrazón.

De la emancipación hablaba Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*, propuesta que tendría continuidad en el *Teatro del oprimido* de Augusto Boal, un director de escena impulsor del movimiento del teatro popular latinoamericano de los años sesenta y setenta que concibe el teatro como medio de emancipación y de liberación a partir de la concientización y de la conquista de la palabra. Precisamente uno de los conceptos claves que derivan de ese movimiento es el de alfabetización teatral, que podríamos relacionar con la lucha contra la dominación que proponía Antonio Gramsci en su defensa de los movimientos contra hegemónicos o de otros conceptos clave expresados por Pierre Bourdieu como capital cultural, capital escolar o capital social (Vieites, 2003).

Pues el teatro, considerado como una posibilidad para la expresión, la creación y la participación, que puede ejercer un colectivo o una comunidad, no es más que la conquista o la recuperación de la palabra, la posibilidad, en suma, de tener voz, para decir, contar, denunciar o luchar; para reír y llorar, y para ser. Imaginemos un grupo de ciudadanos que deciden dedicar parte de su tiempo libre a

hacer teatro. Pensemos que esa elección implica considerar otras ofertas y decidir, lo que en el caso de la infancia y la juventud puede tener un valor añadido, sobre todo cuando esos niños y adolescentes deciden hacer teatro frente a otras formas de entretenimiento u ocio que impiden la relación con los otros y que implican muy diversas formas de pasividad o alienación. Consideremos todo el trabajo que implica elegir un texto y analizarlo y comentarlo, o crearlo en un proceso colectivo; las diferentes actividades que hay que poner en marcha para convertir ese texto en un espectáculo, todas ellas con unas posibilidades reales de establecer estrategias y pautas de trabajo que impliquen la cooperación, el debate, el análisis en grupo, la deliberación y la toma de decisiones de forma colegiada. Reparemos en lo que supone que ese grupo de personas muestren su trabajo ante los demás, en muy diversos foros. Analicemos todos los aprendizajes que implica la participación en un grupo de teatro, en el que hay que respetar y cumplir un horario de trabajo, trabajar en grupo, tomar decisiones, exponer y defender puntos de vista, analizar conflictos y personajes, explorar temas y considerar su actualidad y la forma en que nos afectan determinados problemas, jugar a ser otros y considerar sus puntos de vista, elaborar todo tipo de elementos escénicos, programar ensayos, aprender un texto, salir a un escenario, ser el centro de la mirada de los demás, recibir el aplauso del público, cumplir un calendario de funciones, analizar los resultados del proceso... Y exploremos, finalmente, en qué medida todos esos procesos pueden afectar o influir en colectivos concretos, desde una asociación de amas de casa hasta una comunidad terapéutica o un colectivo de personas en riesgo de exclusión social (Cánovas, 1999).

Cabría considerar lo que llevamos dicho, y las conclusiones del análisis que les acabo de proponer, en relación con todo aquello que Antonio Petrus (1998: 20-32) escribía en torno a la Educación social y su caracterización como práctica socioeducativa y sociocultural: adaptación, socialización, adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, adaptación social, formación política o prevención. No será difícil concluir que la práctica teatral, su creación, su difusión y su recepción, puede ser un instrumento singular y sustantivo en ese proceso de desarrollo integral del individuo y la comunidad que se propone desde el discurso teórico de la Pedagogía social, sobre todo en su dimensión crítica (Sáez Carreras, 1998).

Cuando hablamos de retos y desafíos para el siglo XXI, tal vez tengamos que pensar en cuáles deben ser esos retos en tanto seres humanos y cuáles las dinámicas socioeducativas para alcanzarlos, y de qué instrumentos y recursos podemos servirnos para lograrlos. Se trata de una cuestión de valores y de fines de vida, de modelos de sociedad. Uno de los retos fundamentales es el de la participación

social, la lucha contra los desequilibrios, las políticas de igualdad y fomento de la diversidad, la defensa de un proyecto intercultural que impida los excesos ya conocidos de la sociedad multicultural, suma de compartimentos estancos..., y de cómo conjugar todo eso con el crecimiento sostenible y la salvación del planeta.

Creo honestamente que es ahí donde la práctica del teatro, como un medio de expresión, creación y comunicación al alcance de todo tipo de colectivos, se puede convertir en un instrumento para fomentar el desarrollo de lo que antes decíamos: la expresión, la creación, el conocimiento, la alteridad, la historia y el presente, la diversión, la esfera pública, la deliberación, la democracia. La práctica del teatro nos devuelve la voz, y nos permite expresar nuestro ser y estar en el mundo, y se convierte en un medio de comunicación fundamental, y más en un mundo en el que la “domesticación” y domesticación del consumo cultural, la banalización de los productos culturales y la ramplonería son las notas dominantes del mercado (Leif, 1992). Ejercer la libertad de expresión desde la inteligencia, desde el pluralismo, desde la tolerancia y la solidaridad; ese es otro reto. Volvemos, entonces a ese trabajo de la profesora Adela Cortina que comentábamos anteriormente, pues no podemos olvidar la trascendencia que el modelo de la “democracia deliberativa” puede tener en el momento actual, sobre todo el aprendizaje generalizado de la deliberación, la alfabetización en deliberación, algo a lo que el teatro puede contribuir considerablemente.

### 3

Me permito señalar que uno de los retos de la Educación social y de la Pedagogía social para el siglo XXI radica en la consideración de la práctica del teatro como uno de los medios para lograr todos aquellos fines que un buen número de autores han señalado en estudios que ustedes conocen de sobra.

Como decíamos en otro lugar (Vieites, 2000), la variedad de espacios y tiempos en los que vienen desempeñando sus funciones los diplomados en Educación social, los licenciados en Pedagogía y otros titulados universitarios y no universitarios que se ocupan del trabajo social o de la acción cultural y sociocultural, sumada a la considerable heterogeneidad que presentan los colectivos de posibles beneficiarios, aconseja que se considere, con el rigor necesario y las medidas más adecuadas, la posibilidad de complementar la formación inicial y permanente de los citados profesionales, con nuevas disciplinas que, por sus características y por sus dimensiones teórica, metodológica y práctica, así como por su valor finalista o

instrumental, constituyen nuevos puntos de referencia para el ejercicio profesional en la medida en que obedecen a una demanda social real, de creciente relevancia y actualidad. Sin olvidar que junto a la “pedagogía del ocio” como marco para el ejercicio real de la libertad de elección y decisión, debería nacer una no menos importante “pedagogía del paro” (como ejercicio de descubrimiento y de afirmación personal, para la generación de nuevas expectativas y como prevención frente a la exclusión o la autoexclusión), de modo que los programas con una dimensión lúdica, creativa, ambiental-ecológica o solidaria, fuesen abriendo caminos para nuevas propuestas en los campos de la prevención, la terapia, la lucha contra la exclusión social, la defensa de la diversidad o la promoción de actividades de entretenimiento que, de una vez por todas, combinen, con sabiduría, placer y conocimiento.

La formación teórica, práctica y metodológica del educador social, del pedagogo o del animador, podría complementarse con una serie de disciplinas que además destacan por su dimensión procedimental. Es hora de que se considere la necesidad de formar profesionales capaces de atender la diversidad de prácticas recreativas, artísticas y culturales que demanda la puesta en marcha de programas que tengan como finalidad promover la participación de la ciudadanía en la vida comunitaria, sobre todo en un momento en que el número de ciudadanos y ciudadanas con tiempo de libre disposición (ocio o paro) aumenta considerablemente. Como señalaba J. A. Caride (1998: 314), cada vez son más necesarios profesionales capaces de diseñar y llevar a la práctica programas de intervención que tengan como objetivos construir aprendizajes, favorecer la creación y la diversión, incrementar la participación social y desarrollar la personalidad de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas participantes. Dejen que el teatro entre en sus vidas, en su formación, y en su trabajo. No se arrepentirán.

**BIBLIOGRAFÍA**

- CÁNOVAS, ELENA (1999): "Actrices en libertad provisional". En *Educación Social*, Barcelona, EUES Pere Tarrés, número 13, pp. 98-104.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1998): "Ocio y pedagogía: Posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre". En L. Pantoja (ed.), *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- DIESTE, RAFAEL (1995): *El alma y el espejo*, Madrid, Alianza Editorial.
- LEIF, JOSEPH (1992): *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*, Madrid, Narcea.
- PETRUS, ANTONIO (1998): "Concepto de educación social". En A. Petrus (coord.), *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- SÁEZ CARRERAS, JUAN (1998): "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación". En A. Petrus (coord.), *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- VIEITES, MANUEL F. (2000): "Competencias, cualificación e formación inicial en Animación teatral". En Manuel F. Vieites (coord.), *Animación teatral: teorías, experiencias, materiales*, Compostela, Consello da Cultura Galega.
- VIEITES, MANUEL F. (2003): "Augusto Boal, Antonio Gramsci e Paulo Freire: teatro e dinámicas de concientización e participación social". En ADAXE, *Revista de estudos e experiencias educativas*, Compostela, Universidad de Santiago, número 19, pp. 81-104.





# GRUPOS DE TRABAJO



# INTRODUCCIÓN

Los Grupos de Trabajo han sido concebidos como espacios de reflexión abierta sobre las áreas temáticas definidas en el congreso.

Cada grupo de trabajo ha sido coordinado por dos ponentes: un/a técnico/a y un/a académico/a. Con esta metodología se ha pretendido analizar el tema del debate abarcando diferentes perspectivas.

En cada uno de ellos se han facilitado elementos de análisis como guiones de trabajo y documentación adicional, a partir de los cuales, se ha originado el debate. Los coordinadores, además, han tenido la función de focalizar el diálogo alrededor de estos contenidos y sintetizar y elaborar las conclusiones del trabajo generado.

En cada grupo de trabajo se han leído comunicaciones con temática afín al grupo ya que, desde la filosofía del Congreso, se ha entendido que las comunicaciones son un elemento enriquecedor del debate y el diálogo, que permiten articular el diálogo.

Por esa razón no se les ha reservado un espacio “artificial” dentro del marco del Congreso.

La documentación que se adjunta en cada grupo de trabajo se organiza del siguiente modo:

**A. Introducción**, donde se indican los objetivos del grupo, sus participantes y sus moderadores.

**B. Documentos para el debate.** Documentos elaborados o confeccionados por los moderadores del grupo para articular el debate: guión de trabajo, documentos adicionales, etc.

**C. Comunicaciones leídas en el grupo.**

**D. Conclusiones alcanzadas por el grupo.**



# **GRUPO 1: LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL**

## **A. INTRODUCCIÓN**

En este grupo se ha examinado y analizado los enfoques de los diferentes planes de estudio existentes en la actualidad en la Diplomatura de Educación Social de las distintas universidades del Estado. También se ha abordado el acceso a la Diplomatura desde otros itinerarios formativos, como por ejemplo, ciclos superiores de formación ocupacional.

Otro tema para orientar el debate ha sido el papel de la formación continua (cursos de postgrado, másters, etc.) y de otras ofertas formativas en la línea de la cualificación permanente y en servicio. En este sentido, se abordan los diferentes modelos de acción-intervención profesional y, en la misma línea, el papel de los profesionales como agentes activos en los procesos de formación.

En este grupo de trabajo han participado 51 congresistas, y ha sido dinamizado por:

M<sup>a</sup>. DOLORES CANDEDO GUNTURIZ, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

ENRIC LLETJÓS LLAMBIAS. CRAE “ENRIC LLABERÍA”.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN EDUCACIÓN SOCIAL

ENRIC LLETJÓS I LLAMBIES

Formación inicial y formación continua no son la misma cosa. Ahora bien, sin formación inicial, parece que no hay formación continua. Por ello creo que podríamos empezar hablando de formación inicial y luego, una vez tenemos la base, añadir lo que creamos oportuno sobre formación continua que tendrá que incluir un apartado de reflexión sobre el entorno social e institucional sobre el que estemos trabajando.

En primer lugar, creo importante una buena base teórica de conocimientos en pedagogía, en psicología, en antropología, en sociología..., que darán un valor añadido fundamental a nuestras reflexiones, intuiciones y práctica diaria.

Pero, en segundo lugar, y no menos importante, para la práctica de nuestra profesión pienso que son esenciales dos grandes bloques de aprendizaje:

- Un primer bloque haría referencia a los conocimientos necesarios para la práctica pedagógica. Conocimientos que enmarcaríamos en un bloque más cercano a la didáctica: el proceso de evaluación diagnóstica, la reflexión, la programación, la intervención, la evaluación continua y

final (si es que existe evaluación final en los procesos de desarrollo personal en los que intervenimos).

- Un segundo bloque haría referencia al aspecto relacional de nuestra profesión. Aquí aparecerá el tema del vínculo que se establece con el usuario, y ello nos ha de llevar a hablar de: las transferencias que nos envían, de la distancia profesional óptima, del acompañamiento en los procesos de socialización, de acoger y de limitar, de la coherencia y el compromiso ético..., hasta creo que será necesario saber de qué estamos hablando cuando utilizamos las palabras Educación, Personalidad, Normal, Patológico.

De todos estos temas hay que hablar a los futuros Educadores/as Sociales. Y con los/as que ya están trabajando habría que, además, ahondar en temas como:

- La realidad social con la que se encuentran.
- El entorno institucional.
- La tipología de los usuarios a los que atienden.
- La elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de programas educativos.
- La necesidad de un buen trabajo en equipo.
- Su compromiso personal y profesional.
- La supervisión externa del equipo educativo.
- Etc., etc.

Y todo ello a partir de la premisa básica del trabajo en las Ciencias Sociales: Reflexión-Acción-Reflexión.

Podríamos hablar también de los diferentes ámbitos en los que trabaja un/a educador/a, pero creo que debemos hacer un esfuerzo de generalización y trabajar para conseguir un discurso teórico-práctico para la Educación Social válido para todos los ámbitos de intervención.



## C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

### *Comunicación 1.*

## EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL: UN ESPACIO PARA SUPERAR EL IMMOVILISMO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

JOSEFINA SALA ROCA

MERCÈ JARIOT GARCÍA

*Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona*

En el estado español la formación universitaria tradicional continúa siendo una de las más valoradas, a pesar de las constantes críticas que ésta recibe. Ciertamente existe una sobre valoración de la formación que es encargada a las universidades por el prestigio que esta institución tiene en el seno de nuestra sociedad. No obstante, al mismo tiempo es inherente a ella la excesiva carga de las enseñanzas teóricas y la falta de formación práctica en los centros públicos o privados, al lado de los profesionales que día a día se enfrentan a las demandas cambiantes de nuestro entorno.

Otro de los principales problemas a los que se enfrenta la universidad en su labor formadora, es la falta de flexibilidad en los mecanismos por los que se esta-

blecen los planes de estudio; lo que dificulta la continua adaptación a una realidad laboral en permanente cambio. Las transformaciones en el seno de la sociedad en los países occidentales son progresivamente más vertiginosas, por lo que esta dificultad para adaptar la formación a las demandas variables de nuestro entorno es uno de los principales obstáculos a los que nos enfrentamos. Y esta dificultad se incrementa ante una diversidad de campos profesionales como el que tiene el educador social. Se ha apuntado que precisamente esta volatilidad de las demandas, requiere de una formación generalista y poco especializada. Sin embargo, es esta excesiva generalización y falta de preparación para realidades particulares una de las principales quejas de los estudiantes y partes “contratantes”.

Desde sus inicios, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha regido por una profunda convicción de la importancia de las prácticas en los centros para desarrollar las competencias profesionales de los futuros educadores. En el caso de la Educación Social, se concibió tres asignaturas troncales de prácticas en cada uno de los tres cursos con una carga total de 32 créditos. En el primer curso se desarrolla un estudio de un territorio y las entidades relacionadas con la educación social que trabajan en él. En el segundo y tercer curso las prácticas se desarrollan en centros colaboradores. En segundo curso, el estudiante analiza la organización y labor de la institución mientras se inserta en la realidad laboral cotidiana tutelados por uno de los profesionales del centro. En el tercer curso, el estudiante diseña, aplica y evalúa un programa de intervención en el centro.

En el presente curso académico, desde la coordinación de las prácticas de Educación Social, hemos diseñado e iniciado la implantación de un plan de acciones encaminado a potenciar el papel formativo de las prácticas y utilizar este marco para abrir un espacio que permita una formación de especialización adaptada a la constante renovación que requieren los futuros educadores sociales.

Este plan de acción pretende mejorar la formación de los estudiantes a partir de tres líneas de trabajo:

1. El diseño de un programa de seminarios y talleres que acompañan el desarrollo de las prácticas. Parte de los seminarios son de carácter general y pretenden ofrecer un apoyo a tareas concretas que se demandan a los estudiantes en las asignaturas de prácticas I, II y III. Se trata de seminarios o talleres que profundizan en aspectos como la utilidad y la realización de diarios de prácticas, técnicas para la detección y evaluación de necesidades, etc. En ellos se ofrecen los recursos necesarios para desarrollar de manera sistemática procesos de evaluación, de observación, de

análisis y síntesis de la información, aspectos en los que los estudiantes muestran especiales dificultades.

Otra parte de los seminarios se dirigen a desarrollar competencias profesionales que, por el hecho de no estar relacionadas directamente con los contenidos teóricos de las materias del plan de estudios, difícilmente sean desarrolladas a lo largo de la Diplomatura. Así, se realizaron talleres y seminarios dirigidos al desarrollo de competencias de comunicación de la información (tanto oral como escrita), competencias y habilidades sociales, a la relación de ayuda, etc. Estos seminarios y talleres desarrollan contenidos transversales que serán de utilidad a los estudiantes tanto en el momento de insertarse en un centro de prácticas como en su trayectoria profesional.

Una tercera tipología de seminarios van dirigida a profundizar en temáticas específicas del ámbito profesional en el que el estudiante está desarrollando sus prácticas. Los ámbitos profesionales del educador social son muy variados. Una prueba de ello son los 17 ámbitos señalados en el propio congreso. Por este motivo se proponen seminarios y talleres por ámbitos dirigidos a cubrir las necesidades propias de cada ámbito profesional. Así por ejemplo, en el ámbito de infancia y adolescencia en riesgo se han diseñado seminarios como “Mecanismos administrativo-jurídicos de la administración para responder a las problemáticas de los niños en riesgo social”, “Desarrollo biopsicosocial de los niños en riesgo social y líneas de intervención”, “Desarrollo biopsicosocial de los adolescentes en riesgo social y estrategias de intervención”, “Implicaciones educativas de los estudios de resiliencia”, etc.

2. La elaboración de un manual de soporte para al prácticum. En este manual se intenta vincular las asignaturas teóricas de la Diplomatura con las prácticas, por ello diversos autores (docentes de la titulación en su mayoría) aportan información y orientaciones para el desarrollo de las tres asignaturas de prácticas vinculándolas con la formación teórica desarrollada durante la Diplomatura. Se trata de un manual que se publicará en tiradas cortas permitiendo su revisión anual, en caso de considerarse necesario.
3. El desarrollo de unas jornadas de prácticum. La finalidad de estas jornadas es, por un lado, crear un espacio estructurado en el que dar respuesta a una serie de necesidades educativas de los estudiantes, y por otro, permitir desarrollar las comunicaciones de las experiencias de prácticas a

finde de curso, potenciando su papel formativo. Los objetivos de las jornadas son:

- Proporcionar un espacio con el fin que los estudiantes puedan comunicar sus experiencias de prácticas a través de comunicaciones orales o pósters, y usando para ello los recursos adecuados, con lo que se contribuye a la formación de su competencia social y comunicativa.
  - Posibilitar que los alumnos de educación social puedan conocer las experiencias de sus compañeros, aprendiendo de ellas por un lado y, por otro, obteniendo datos que les permitan escoger ámbito y el centro de prácticas para el siguiente curso de forma más informada.
  - Ofrecer información más detallada sobre tres ámbitos de trabajos (cada año se irán cambiando los ámbitos), desarrollando así una tarea de orientación para escoger el ámbito laboral en el que el estudiante desea desarrollar las prácticas y informando al mismo tiempo de las diferentes posibles salidas laborales, los perfiles profesionales requeridos para estos ámbitos, etc.
  - Potenciar el contacto y la interrelación entre centros de prácticas y tutores de prácticas de la facultad, con el fin de que se puedan crear entornos de mejora de las prácticas y de desarrollo de proyectos de innovación e investigación de común interés.
4. Las jornadas se han concebido con una estructura similar al de los congresos: Tres mesas redondas de tres ámbitos laborales con profesionales de los centros de prácticas, entorno a la tarea que se desarrolla en el centro, las funciones que el educador social desarrolla en esta tipología de centros, el perfil profesional y personal que se requiere para trabajar en el ámbito laboral, así como las posibilidades laborales del sector y como se accede a sus puestos de trabajos. De hecho en los últimos años hemos constatado que el prácticum es una importante vía de inserción laboral de nuestros estudiantes. Entorno a las mesas redondas se realizan las comunicaciones de los estudiantes (pósters o comunicaciones orales) en salas paralelas coordinadas por los profesores tutores de la facultad.
- Ampliación y evaluación de la red de centros de prácticas, así como elaboración e implementación de protocolos de acogida, seguimiento y evaluación. Para poder garantizar la riqueza formativa de este espacio, es necesario que los centros tengan una serie de características:

- Los centros de prácticas deben constituirse como buenos modelos de la intervención del educador social. Esto dependerá de la calidad de la labor de la institución así como de la existencia de un referente profesional adecuado y que constituya un buen exponente de esta labor.
- La existencia de un tutor con buenas habilidades docentes para la tutorización del estudiante.
- La existencia de unos procedimientos validados y consensuados que guíen y orienten a todas las partes implicadas en el desarrollo de las prácticas.
- Los centros de prácticas deben responder a toda la diversidad de ámbitos profesionales del educador social.

Para cumplir con estos requisitos se está evaluando la capacidad formativa de los centros de nuestra red de prácticas a partir de la triangulación de las evaluaciones que realiza el alumno y el profesor de la facultad. Así mismo, se han elaborado documentos para orientar los planes de acogida, de seguimiento y evaluación que vienen a completar otros documentos ya elaborados con anterioridad. Estos documentos se facilitarán a los tutores de los centros y de la facultad y se establecerán reuniones conjuntas que permitan que el presente plan sea lo más participativo posible.

5. Vinculación de asignaturas teóricas con el prácticum de manera que los estudiantes relacionan y aplican los aprendizajes teóricos en un entorno real, detectando las dificultades que entrafía el desarrollo y evaluación de un proyecto de intervención, o la realización de un análisis organizacional por poner dos ejemplos. El hecho de vincular teoría y práctica ayuda a los estudiantes a resolver los posibles desajustes que pueda ir encontrándose en el desarrollo de su formación práctica, al mismo tiempo que constata la utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos en la Diplomatura.
6. Programación de cursos de libre elección. Como señalamos con anterioridad, los seminarios de prácticas constituyen un marco en el que introducir la formación especializada con una organización suficientemente ágil para que se adapten los contenidos de dicha formación a la realidad cambiante. En esta misma línea estamos estudiando introducir cursos de formato más largo que puedan ser considerados como créditos de libre elección y que por sus características permitirían profundizar en aspectos específicos con profesionales especializados.

Para el diseño de la oferta de estos cursos se realizará una detección de necesidades a partir de encuestas y entrevistas tanto a estudiantes y profesores de la facultad como a los centros colaboradores de prácticas.

En el presente curso se han desarrollado gran parte de las actividades antes planteadas. Así hemos desarrollado una considerable cantidad de seminarios y talleres, las jornadas de prácticas, hemos diseñado los planes de acogida y seguimiento, hemos implementado las evaluaciones que nos permitirán la progresiva mejora de la calidad de la red de centros, hemos elaborado el manual de prácticas que podrá ser usado el curso 2004-2005, etc.

Nos queda aún una bastante trabajo para que las prácticas se acerquen definitivamente a la estructura que hemos concebido, no obstante podemos ya realizar una primera valoración del proceso en base a las evaluaciones del trabajo realizado el presente curso por parte de los estudiantes, de los tutores y los coordinadores.

Los estudiantes han valorado muy positivamente tanto la realización de las jornadas como los seminarios. Así mismo las evaluaciones de los profesores de la facultad y de los coordinadores en relación a las implicaciones y resultados del nuevo diseño son esperanzadoramente positivas. La participación en las actividades propuestas por parte de los tres colectivos implicados en las prácticas ha sido considerable.

Todos los datos nos reiteran que:

- Entorno al prácticum se puede organizar una importante cantidad de actividades formativas que permiten flexibilizar los curriculums y dar respuesta a las demandas sociales.
- El prácticum permite al estudiante observar y analizar diferentes modelos profesionales. Dado que la mayoría de los aprendizajes que realizamos los humanos son por observación, los modelos profesionales que pueden estudiar en los centros de prácticas son guías muy importantes en la formación de nuestros estudiantes. La necesidad de reflexionar sobre ello nos constata la necesidad de vincular las asignaturas teóricas con las prácticas, de manera que los estudiantes partan de casos prácticos y reales y resuelvan problemáticas no de manera intuitiva, sino a través de un proceso de reflexión bien fundamentado.
- El prácticum constituye un escenario en el que los estudiantes pueden aprender y experimentar no solo la validez de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, sino también aquellas competen-

cias “socio profesionales” que son claves en el “éxito” profesional del educador social y que en muchas ocasiones no se tienen en cuenta en el currículo de los planes de estudio.

- Una de las vías de inserción laboral es precisamente el prácticum. Mejorar la calidad de la formación a través de distintas actividades de soporte probablemente redundará en una mejor inserción por esta vía, la concienciación por parte del profesorado implicado en la titulación de educación social sobre la importancia de la formación práctica en el desarrollo profesional y la futura inserción laboral de los estudiantes es un elemento clave en la mejora de la calidad.
- El prácticum puede constituirse como uno de los principales nexos de unión de la universidad con el mundo laboral y social. A través de los practicums que los estudiantes realizan los grupos de investigación de la universidad pueden aportar innovaciones educativas que den respuesta a las necesidades de los centros, y conocer mejor las problemáticas sociales actuales que orienten su investigación. A su vez, los centros de prácticas pueden ver su esfuerzo formativo compensado si reciben una aportación por parte de la universidad.
- Las experiencias adquiridas en las asignaturas de prácticas, permiten al estudiante contextualizar mejor los aprendizajes que realizan en las asignaturas teóricas. Por ello será también necesario que el profesorado de la facultad valore y utilice estas experiencias para llenar de sentido sus aportaciones y captar también la motivación del alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2002). El Practicum a la Facultat. En las Actas de las III Jornades de Recerca i Innovació. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.
- ARMENGOL, C.; CANALS, M.; GAIRIN, J.; JARIOT, M.; MASSOT, M.; SALA, J. (2004): MPI: Modelo de Practicum Integrador. Documento no publicado.
- CANO, M. I. (2003): Estructura curricular y organizativa del Practicum y las Prácticas en las licenciaturas de Psicopedagogía y Pedagogía: los Seminarios de Supervisión de las Prácticas como Comunidades de Aprendizaje. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum; 8-12. Poio, Universidad de Santiago de Compostela.
- CID, A. y OCAMPO, C. (2003): Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y psicopedagogía II: un enfoque desde las competencias. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum; 73-16. Poio, Universidad de Santiago de Compostela.

- FORMOSINHO, J. (2003): Supervisión y seguimiento del practicum. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum. Poio, Universidad de Santiago de Compostela.
- JARIOT, M. (2003). El Practicum de educación en el marco europeo. En las Actas de la Jornada de Reflexión sobre el Practicum. UAB.
- MAGUREGI, G. (2003): Practicum de Educación Social de la Escuela de Magisterio de Bilbao de la UPV-EHU: presentación de la documentación oficial reguladora del Practicum. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum; 74-93. Poio, Universidad de Santiago de Compostela.
- MARTÍN, B.; ALEJO, J. y CALVO, G. (2003): Importancia de las prácticas en el Practicum. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum; 101-106. Poio, Universidad de Santiago de Compostela.
- MOLINA ET AL. (1995), “Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza”, en MONTERO, M.<sup>ª</sup> L., CEBREIRO, B. Y ZABALZA, M.A. (eds.), El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos (Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio), Santiago de Compostela, Universidad, 126-132.
- MONTERO, M.<sup>ª</sup> L., CEBREIRO, B. y ZABALZA, M.A. (eds.) (1995), El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, Universidad de Santiago de Compostela.
- SALA, J. (2004). El model de pràcticum integrador: una experiència d'innovació. Jornades d'Innovació docent. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ZABALZA, M. (2003): El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. Actas del VII Simposium Internacional sobre el Practicum. Poio, Universidad de Santiago de Compostela. Zabalza, M.A. (1996): Practical Experience in Teacher Education: its meaning, value and contributions. *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 269-272.



## Comunicación 2.

# CREATIVIDAD, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

JOSEP MARIA FONT I FONT

*Director Postgrado de Teatro Social de las EUTSES Pere Tarrés de la URL*

ANNA FORÉS MIRAVALLS

*Profesora de las EUTSES Pere Tarrés de la URL*

ÓSCAR MARTÍNEZ RIVERA

*Coordinador Servicio de Antiguos Alumnos de las EUTSES (URL). Barcelona*

La presente comunicación recoge la experiencia del seminario: **La creatividad en las profesiones sociales. 6 lunes de trabajo educativo emocionante.**

Seminario y rueda de experiencias que se realizó en el curso 2002-2003.

La apuesta por la creatividad y educación emocional en la educación social significa el deseo profundo de trabajar con los educadores sociales que se habían formado con nosotros y vivenciar las implicaciones pedagógicas de sus experiencias. Se trataba de hacer posible el encuentro entre las experiencias y la reflexión.

Concretamos la comunicación en cuatro puntos:

- Creatividad y educación emocional
- La formación permanente de los educadores sociales
- Seminario: **La creatividad en las profesiones sociales**
- Balance y continuidad de la experiencia

El seminario se enmarca en las actividades que promueve el Servicio de Antiguos Alumnos de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés (Univ. Ramón Llull) de Barcelona. Un proyecto que tiene por objetivo favorecer la conexión de los profesionales con la Universidad y bice-

versa, así como incentivar la puesta en común de experiencias profesionales y la posterior reflexión y aplicación de la práctica profesional en el trabajo diario de educador social.

## 1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

*Puede ser que resulte difícil de conseguir  
que los sueños se hagan realidad.  
Puede que si intentáramos ahorrar esfuerzos,  
olvidaremos la razón  
por la cual empezamos a soñar  
y al final descubrimos  
que el sueño ya no nos pertenece.  
(...)*

*Cuando estés a punto de rendirte  
cuando pienses que la vida  
ha sido injusta contigo,  
recuerda quién eres. Recuerda tu sueño.*

*El delfín*

Sergio Bam Baren

Hablar de educación es hablar de emoción, y hablar de educación social es hablar de creatividad entendida esta como: Gervilla (1992): “[la creatividad] es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”, ser creativos significa poder generar respuestas alternativas a los diferentes dilemas pedagógicos.

Entendiendo que ser creativos no quiere decir que seamos magos, más bien es nuestra tarea es extraer la magia de nuestros educandos; como dice Laferrière (1997)<sup>1</sup>: “yo sueño siempre pero no en magos... sino en mis estudiantes y me digo: si ellos pudieran sacar los magos de ellos mismos [...]. Porque ellos sabrán que es necesario soñar para hacer soñar, es cierto pero también que no es necesario esperar el truco del mago sino hacerlo [...], que es necesario permitir a los alumnos que digan y hagan lo que ellos tienen que decir y hacer”.

<sup>1</sup> LAFERRIÈRE, GEORGES (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real. Ñaque, p. 21.

Nuestro rol es más artístico y más creativo como educadores en educación social también podemos tomar los cinco principios universales que unen a el artista y al pedagogo<sup>2</sup>.

- 1) **El educador social y el artista educan y hablan de lo que hacen con pasión<sup>3</sup>.** Ser educador está estrechamente relacionado con el hecho de ser autor y actor, de diseñar guiones, de hacer representaciones, de recibir aplausos o frustraciones. Se trata de una puesta en escena donde cada día la obra es representada de manera diferente aunque el guión sea el mismo, y los actores también.

El educador, como el artista, con su acción da vida a un guión, y a través de las palabras de los gestos, los silencios, las esperas, las prisas, vive las emociones y el entusiasmo y la exigencia del trabajo con y para las personas. El educador sabe que un movimiento en falso puede producir un efecto diferente, inesperado, pero a la vez es consciente de su capacidad para improvisar y crear un plan B.

- 2) **Transmiten su saber y su saber hacer con rigor y con flexibilidad.** Es el equilibrio constante entre rigor, las reglas, las normas y la confianza, es tener un margen de flexibilidad, dar un toque personal al hecho educativo. Es un proceso que va desde la programación concreta hasta saber aprovechar los momentos, los comentarios de pasillo, los tiempos informales. Es saber decidir si seguimos con el guión o no.

- 3) **Posibilitan la apertura a la marginalidad y a la creatividad con todo el fervor de sus convicciones.** Ser educador a veces es molesto para nuestros educandos, porque les provocamos desequilibrios, les sometemos, a cambios y a la vez es molesto para nosotros si queremos ser atrevidos, innovadores, porque fácilmente no tendremos la aprobación de todo el mundo. Disfrutar educando, intentar hacer cosas nuevas, llegar a transformar nuestro entorno es nuestro reto.

La persona que tenemos delante también puede abrirse a la marginalidad o volver a ella o hasta enquistarse. Como educadores saber encontrar alternativas a las situaciones posibles.

<sup>2</sup> Treballarem a partir dels cinc punts que proposa GEORGES LAFERRIÈRE (1997) en *La pedagogia puesta en escena* (pp. 54-59), però adaptant-los a l'educació social.

<sup>3</sup> Todo este apartado se puede leer más extensamente en: FORÉS, VALLVÉ (2002) *El teatro de la mente y las metáforas educativas*. La didáctica de la educación social. Naque.

- 4) **Componen con las personas y con los hechos, según las situaciones. Improvisación pedagógica.** Como más rico sea nuestro bagaje pedagógico, cuantos más recursos personales hayamos adquirido con la experiencia, con las teorías, con los libros, con los compañeros, más amplio será el abanico de respuestas educativas que tendremos para poder improvisar delante de lo inesperado.
- 5) **Los dos aprenden mutuamente un saber ser.** La educación se basa en relaciones educativas que hacen posible el contexto educacional. Cuando educamos lo hacemos con nuestros mensajes educativos cargados de nuestro yo de la coherencia entre lo que decimos y hacemos, educamos también a través de lo que somos. O como nos recuerdan las palabras de Walt Whitman: “*Aunque el viento sople en contra, la poderosa obra continúa, y tú puedes aportar una estrofa... [..]*”. ¿Cuál ha sido nuestra estrofa de hoy? ¿Y la de estos años?

## 2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS/LAS EDUCADORES/AS SOCIALES

*“La vida no funciona siguiendo la pista de un solo hilo, ni siquiera si se basa en llegar a destino y volver a partir... Para ser completamente nosotros mismos, hemos de avanzar en la dirección opuesta de la separación hacia la convergencia con los demás; hacia el otro”.*

*Le phénomène humain*  
Teilhard de Chardin

En el marco de las diferentes modalidades de formación continua que ofrecen las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y de Educación Social de la Fundación Pere Tarrés (Universidad Ramón Llull), se desarrolla desde febrero del 2001 un proyecto gestionado por educadores sociales y para educadores sociales ex-alumnos de dichas escuelas universitarias (desde el curso 03-04 compartido con trabajadores sociales).

Esta iniciativa surge de la inquietud de un importante número de antiguos alumnos que se reúnen con la dirección de las escuelas para proponer la creación de un espacio de vínculo entre la formación universitaria y la vida profesional

que ya desarrollan. Y de esta reunión (diciembre de 2000) y como resultado de reflexiones posteriores, así como de propuestas más concretas de los verdaderos protagonistas, es decir: antiguos alumnos y profesionales de la educación social surge el Servicio de Antiguos Alumnos (SAA) de las EUTSES Pere Tarrés que es coordinado desde el primer momento por un ex-alumno que compagina la intervención directa como educador con la gestión del servicio<sup>4</sup>.

La gestión del proyecto se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades y propuestas mostradas por los propios ex-alumnos y el propósito es adaptar las acciones teniendo en cuenta las demandas manifestadas de alguna manera u otra. El SAA cuenta con la ventaja de enmarcarse en las EUTSES, y por tanto tener la posibilidad continua de contactar fácilmente con profesorado y profesionales expertos del ámbito de acción social.

Las actividades que se desarrollan básicamente se centran en conferencias, grupos de trabajo, mesas redondas y seminarios, tanto exclusivamente para ex-alumnos, como conjuntamente con otras Universidades.

### 3. SEMINARIO LA CREATIVIDAD EN LAS PROFESIONES SOCIALES

*“Dibujar, jugar, hacer reír a los demás son cosas que permiten despegar la etiqueta que los adultos adhieren con tanta facilidad (...) organizar la propia historia, comprender y dar son los simples medios de defensa, los más necesarios y los más eficaces (...). La vida es demasiado rica para reducirse a un único discurso. Hay que escribirla o cantarla...”*

*Los patitos feos*  
B. CyruInk (2002)

En el marco del SAA, y al margen de otras actividades, se hace la propuesta de participar del seminario para educadores sociales con contenidos centrados en aspectos como la creatividad y la educación emocional. Así pues, encabezamos la

<sup>4</sup> Ideas ampliadas en MARTÍNEZ, VIOLANT “Classes d’Educació Social” en PLANELLA; VILAR (2003). L’Educació Social: projectes, perspectives i camins. Plenium. Barcelona.

propuesta formativa con el título “*La creatividad en las profesiones sociales. 6 lunes de trabajo educativo emocionante*”.

La difusión del seminario se efectúa entre los ex-alumnos de las escuelas y la intención es crear un espacio de trabajo, de escucha, de puesta en común y de formación continua con un grupo reducido que en un principio se sitúa en nueve participantes. Todos los antiguos alumnos en esos momentos trabajan como educadoras y educadores sociales en diferentes ámbitos, pero ninguno de ellos con relación directa con el Teatro Social, así que la expectativa de ellos se concentra en la adquisición de recursos diferentes a los ya utilizados o en el trabajo reflexivo a través de las sesiones preparadas.

Este espacio se dividirá en seis sesiones, que más adelante se verán aumentadas con una sesión más como clausura del seminario.

Se establecen dos tipos de sesiones:

Por una parte, y con una hora y media de duración se presentan experiencias concretas de Teatro Social con personas que han participado directamente de ellas. De esta manera, encontramos la participación de tres ponentes que forman parte del mismo colectivo de ex-alumnos de las EUTSES Pere Tarrés (URL) y que trabajan desde la creatividad, una profesional externa, así como un ponente que es profesor y director del postgrado de Teatro Social de las mismas escuelas universitarias y que da supervisión a la propuesta.

Los colectivos a los que van dirigidos estos proyectos son básicamente infancia y adolescencia en riesgo, tanto jóvenes institucionalizados como no, personas adultas con antecedentes penales y en proceso de reinserción, así como colectivos de gente mayor y también personas adultas con discapacidad psíquica.

Estos cinco encuentros se realizan mediante exposiciones previas de los ponentes que dura aproximadamente media sesión y un posterior debate que reflexiona sobre lo escuchado y pretende ir más allá del proyecto concreto expuesto con el objetivo de poder extrapolar las reflexiones a cualquier otro contexto educativo con diferentes recursos o colectivos.

Por otra parte, se intercalan dos presentaciones de dos libros que se consideran de interés para los participantes del seminario pero también a la comunidad educativa en general, así como a otro tipo de profesionales. Y es por eso que estas dos sesiones tienen un carácter abierto a cualquier tipo de público, y por ello se realizan sendas notas de prensa para darlo a conocer exteriormente y se consigue que los actos sean mencionados en medios de comunicación escrita, prensa de tirada nacional y autonómica.

#### 4. BALANCE Y CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA

*“La pedagogía es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar”.*

*Meirieu*

La experiencia no acaba aquí. Debe continuar, como la educación permanente de todo educador social. Sólo una reflexión final, ahora que está tan de moda hablar de competencias recordaremos lo que nos sugería Sternberg sobre las personas creativas para afianzar que los educadores sociales también debemos seguir trabajando para ser competentes en nuestro trabajo a nivel creativo y emocional porque básicamente educamos con nuestro cuerpo en un contexto educativo, que se convierte en un elemento social y de relación<sup>5</sup>.

Por que la creatividad es una decisión, decidimos y apostamos por una formación y reflexión para seguir trabajando en educadores sociales que:

- Desafían a la muchedumbre
- Son buenos inversionistas
- Compran bajo y venden alto en el mundo de las ideas
- Muestran perseverancia para superar los obstáculos
- Corren riesgos calculados
- Tienen tolerancia a la ambigüedad
- Quieren desarrollar sus ideas
- Son autoeficaces. Crean las habilidades para conseguir sus objetivos. Creyendo en sí mismos.
- Se dan tiempo a sí mismos y a los otros para ser creativos.
- Fomentan y premian la creatividad.

Lamentarse es una pasión inútil, ante las situaciones conflictivas, ante los problemas, ante las instituciones que oprimen ideas, tenemos dos grandes armas: la creatividad y la emoción. Sólo nos queda evidenciar que no se puede educar sin emoción.

<sup>5</sup> Para ampliar esta idea leer FONT, FORÉS: “El teatro social i els llenguatges expressius de l’educació social”, en PLANELLA; VILAR (2003). L’educació social: projectes, perspectives i camins. Pleniluni. Barcelona.

La complejidad y la versatilidad de las personas demandan respuestas creativas y emocionales.

Es el momento de reivindicar para la formación inicial y continua unir el deseo y el conocimiento, porque son los que se acompañan vinculados a la acción.

**FUNDACIÓ PERE TARRÉS**  
Escuelas Universitarias de  
Trabajo Social i Educación Social



## La creatividad en las profesiones sociales.

6 lunes de trabajo educativo emocionante.

Seminario y rueda de experiencias



### Seminario/grupo de trabajo especial para Antiguos Alumnos



Iniciativa de trabajo con antiguos estudiantes, los departamentos de la Fundación Pere Tarrés afines a la temática, innovación y diseños formativos.

Coordinado y desarrollado por: Josep Maria Font, Anna Peris i Oscar Martínez.

#### Objetivo:

\*Crear un espacio de intercambio y de formación continua con los antiguos alumnos para trabajar la creatividad y el trabajo de las emociones en las profesiones sociales.

#### Metodología:

6 espacios de encuentro donde se intercambiarán propuestas de trabajo:

Charlas con expertos, rueda de experiencias y lectura de textos que hagan referencia a la temática (45 minutos) y construcción conjunta de reflexiones para mejorar la práctica profesional (siguientes 45 minutos).

Horario: De 19,30 a 21,00 h

Lugar: Escuelas Universitarias de Trabajo Social i Educación Social Pere Tarrés (URL), Barcelona.

#### Grupo de Trabajo del Servicio de Antiguos Alumnos

23 de diciembre	Josap M. Font	Lenguajes expresivos y emocionales. Experiencia de teatro y Athelmer
20 de gener (19 h) Obert a socia/es i no socia/es	Pere Darder i Ives Bech	Tertúlia/presentación del libro: <i>Señalate para señalar</i>
24 febrero	Carrie Ruiz	Experiencia de teatro con personas con discapacidad
10 marzo	Núria Esterri	Experiencia Teatro du Fil de Paris
28 abril	Linda Farré	Experiencia con jóvenes de Ciudad Italiana
19 maig	Albert Arevalo	Experiencia de teatro con jóvenes adolescentes de centro de menores
Conferencia Final 30 junio	Marta Ugiola	Presentación del libro: <i>Curso de vuelo para aspirantes de sueños.</i>



### *Comunicación 3.*

# **LAS PRÁCTICAS DE CAMPO DE LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ANDALUCÍA: OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS**

FERNANDO LÓPEZ NOGUERO  
*Universidad Pablo de Olavide*

## **1. LA IMPLANTACIÓN DE LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ANDALUCÍA**

Debido a causas muy diversas, y a pesar de las especiales dificultades sociales de Andalucía (desempleo, inmigración, exclusión social, etc.), la implantación de la Diplomatura en Educación Social en la Comunidad Autónoma andaluza ha sido muy lenta puesto que, a pesar de que esta titulación apareció en España en BOE en octubre de 1991, ha debido pasar más de una década (concretamente hasta el curso académico 2002/2003, en las figuras de las Universidades de Huelva y Pablo de Olavide), hasta que finalmente se implantó esta diplomatura en Andalucía.

Esta situación ha hecho que ambas universidades, concretamente la Facultad de Ciencias de la Educación en el caso de la Universidad de Huelva y la Escuela Universitaria de Trabajo Social en el caso de la Universidad Pablo de Olavide, se encuentren en este año en el crucial momento de poner en marcha sus respectivos

*practicum*; en una fase de construir y conformar esta asignatura de carácter troncal que tiene como objetivo principal permitir al estudiante adquirir una parte trascendental de su formación universitaria, una formación de carácter práctico que tiene lugar en diferentes instituciones de carácter público, privado o social<sup>6</sup>.

Según la normativa por la que se aprueba el Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social, éste contempla, conforme a las directrices generales, la formación teórica y práctica del alumnado de acuerdo con los campos de formación que en ellas se indican (acción socioeducativa, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, la educación de adultos, la educación no formal, etc.).

Así, la dimensión de la formación práctica de esta Diplomatura se realiza a través de los créditos de carácter práctico que se han establecido para cada materia del plan de estudios y, especialmente, a través de la asignatura específica del *Practicum* que se realiza en colaboración con las entidades, centros, colectivos y experiencias concretas de Educación Social, a las que se incorporará el alumno durante un tiempo.

Este *practicum* tiene, en el Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Huelva, una carga lectiva de 34 créditos, a cubrir antes de finalizar los estudios, centrada en la realización de *prácticas de campo* en instituciones ajenas a la Universidad. Un crédito equivale a 10 horas, por tanto, el alumno debe realizar en esta asignatura 340 horas, en las que se tendrá en cuenta:

- Las horas de estancia en centros externos de prácticas.
- El trabajo realizado por el alumno dentro de la Universidad relativo a la realización del *practicum* (estudios y revisiones bibliográficas, tutorías, etc.).
- El tiempo que el alumno dedica a la realización de informes, memorias, etc. que el alumno debe finalizar tras el período de formación del *practicum*.

Por su parte, en la Universidad Pablo de Olavide se optó por subdividir en tres partes el citado *practicum*:

- *Prácticas de laboratorio* (en las que se va mostrando a los alumnos en los cursos previos a las prácticas de campo técnicas de intervención e inves-

<sup>6</sup> Conforme a las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Diplomado en Educación Social establecidas por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE, 10/10/1991), se determina la relación de materias troncales de esta titulación que contempla los Planes de estudios de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Huelva y Pablo de Olavide.

tigación que, posteriormente, les serán muy útiles en las prácticas de campo), con nueve créditos de carga docente.

- *Prácticas de campo*, basadas en la realización de prácticas en instituciones ajenas a la Universidad, de carácter público, privado o social (19 créditos de carga docente).
- *La realización de un proyecto de intervención socioeducativo*, similar al “proyecto fin de carrera” de otras titulaciones (4 créditos de carga docente).

Como podemos observar la propuesta de cada universidad es diferente por lo que, en esta ocasión, nos centraremos en la modalidad común a ambas Universidades: las *prácticas de campo*.

En ambos casos, el propósito central de estas prácticas es que el alumno se sitúe: que comience a verse ejerciendo como educador o educadora social dentro de alguno de los ámbitos de trabajo que engloba el campo de la Educación Social. El segundo objetivo supone que comparta sus actuaciones y reflexiones sobre lo que hace, sobre lo que siente con otras personas.

En general, trabajar desde una perspectiva socioeducativa en diferentes realidades sociales suele implicar dos facetas claramente diferenciadas:

- *Individual*: consiste en lo que se desarrolla analizando, reflexionando, preparando, etc. Para ello, el alumno necesita conceptos, procedimientos y una actitud determinada hacia el trabajo: recoger toda la información que le llega, analizarlas, utilizar esa información o apartarla, ser riguroso, contrastar siempre con “los otros” o con los textos.
- *Colectiva*: tiene que ver con la manera en que hacemos el trabajo, con las relaciones y cómo las establecemos. Para ello, el alumno necesita de espacios y maneras para compartir, estar, argumentar y construir las relaciones, las ideas, el plan de trabajo, o cualquier otra tarea o cuestión.

Tanto en la Universidad Pablo de Olavide, como en la de Huelva, los espacios educativos donde se van a llevar a cabo las Prácticas de Campo, se sitúan *preferentemente* en el contexto de *instituciones que desarrollan diferentes tipos de actividades educativas de carácter no formal* en las que se posibilitará, por parte del estudiante, el descubrimiento del perfil profesional del educador social, en diferentes contextos socioeducativos de intervención, donde los educadores sociales realizan sus funciones y tareas y desarrollan las competencias específicas en las diferentes áreas y sectores de carácter socioeducativo.

En este sentido, se pretende que el alumno se familiarice con los procesos formativos que se desarrollan fuera de las instancias escolares<sup>7</sup>. La vía que proponen las Comisiones de Educación Social de las dos Universidades andaluzas que están a punto de aplicar por primera vez las prácticas de campo en nuestra comunidad es el acercamiento a los diferentes campos profesionales en los que intervienen los educadores/as sociales.

Sin embargo, esta propuesta no se agota en las redes profesionales que actualmente están en marcha sino que queremos hacerla extensiva a aquellos espacios profesionales en los que no están presentes los educadores/as pero que ofrecen interesantes posibilidades en un futuro próximo.

Los aspectos que se cubren con las prácticas son muy variados, no obstante, debemos señalar que este modelo integra las dimensiones teórica y práctica de la formación de esta Diplomatura.

Con esta integración de la que hablamos intentamos suscitar aquellos procesos de búsqueda de los fundamentos teóricos en los que sustentan la intervención práctica, alcanzando procesos de reflexión, profundización y valoración sobre dichos modelos. Como señala Benedito (1987, 173) “*Las prácticas han de estar enraizadas en el corazón mismo del diseño (...) han de ser potenciadoras de la reflexión teórica, del enlace entre teoría y práctica y de la iniciación profesional e investigadora, aunque en coherencia con toda la filosofía del proyecto*”.

La participación del alumno en las prácticas de campo implica su participación en una situación real de trabajo y una serie de requerimientos teóricos, prácticos y circunstanciales, antes de que el estudiante se incorpore al centro de prácticas y también cuando se encuentra ya en el desarrollo de sus prácticas en dicho centro:

- Una formación pedagógica inicial adquirida en los primeros años de la diplomatura.
- Dudas, interrogantes, expectativas por parte del alumno al principio del *practicum*.
- Cómo fundamenta y reconoce el trabajo que se realiza en el centro de prácticas, profundizando en las problemáticas existentes y avanzando en el aprendizaje y dominio de unas técnicas, de unas herramientas útiles para avanzar en el proceso de mejora de su propia personalidad (actitu-

<sup>7</sup> No obstante, no debemos despreciar las grandes posibilidades que se abren a la Educación Social en ámbitos formales de la educación. Como señala PETRUS (1997: 31) “*La escuela, como espacio de educación y socialización, debe ser objeto de análisis por parte de la pedagogía social*”.

des, valores, motivaciones, etc.) y en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Así, como podemos observar, se trata de un proceso constante de reflexión-acción-reflexión para, finalmente, lograr saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber hacer dentro de la organización en la que se incluye el alumno (AA.VV. 2003: 11-12).

Este proceso del que hablamos será especialmente intenso en cuestiones relativas a la profesión, puesto que el practicum es el componente de la formación en la Diplomatura de Educación Social más próximo a la profesionalización (García y De Prado, 1997), por lo que su desarrollo ha de suponer la conjunción de la teoría, las técnicas y los saberes técnicos y profesionales y plantearse como forma de enlace entre la formación inicial teórica y práctica y la introducción en la dimensión profesional.

## 2. OBJETIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE CAMPO EN LAS UNIVERSIDADES DE HUELVA Y PABLO DE OLAVIDE

Según las dos universidades analizadas, el planteamiento de esta asignatura implica, en un primer momento, que el alumno tome contacto con contextos socioeducativos reales y se incorpore a uno de esos contextos concretos para conocerlo desde dentro y participar en él, familiarizándose con los campos y ámbitos en los que puede desarrollar su trabajo un educador social.

Esta participación orientada pretende que el alumno desarrolle, como educador social en formación, las destrezas y habilidades necesarias para situarse adecuadamente en contextos concretos de carácter socioeducativo, contrastando e integrando las materias de estudio, de carácter teórico-práctico, que previamente ha ido cursando, con las experiencias que se vivan en los lugares de realización de las *prácticas de campo*.

De esta forma, el alumno observará de primera mano la actividad profesional de los educadores sociales, analizará las situaciones y contextos socioeducativos en los que tiene lugar la Educación Social, reflexionando sobre las implicaciones personales para el ejercicio de esta actividad y evaluando con rigor la realidad conocida durante *practicum* y la de la propia práctica (AA.VV., 2003: 14-15).

En este sentido, desde el centro de prácticas que recibe al alumno, en ningún caso se entenderá su actividad como una labor sustitutoria de las tareas pro-

pías de un profesional, aunque deberá asumir en su trabajo unas evidentes cotas de responsabilidad y colaboración con la Institución.

A tenor de lo expuesto, el *objetivo general* de las *prácticas de campo* será el de *acercar al alumno a los problemas que contempla la práctica profesional* y, al mismo tiempo, se busca *completar su formación académica* recibida en las aulas universitarias, integrando la teoría y la práctica, aplicando la teoría a realidades concretas y vinculando la realidad de estas prácticas a una labor de reflexión, ya que en absoluto se trata de “hacer por hacer”, sino de poner en práctica la “acción-reflexión-acción”.

Con respecto a los *objetivos específicos* y dentro de un proceso gradual de construcción del conocimiento, a partir de *distintos niveles o etapas*, podemos diferenciar tres objetivos básicos. Objetivos que conlleva a tres posibles niveles de implicación por su parte:

A. CONOCER (fase de conocimiento general).

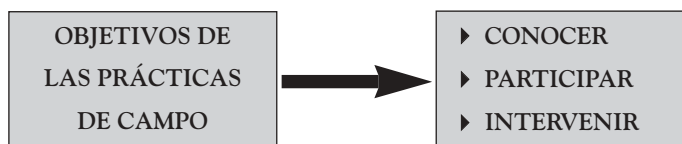
- El contexto de la Institución (escenario).
- Los espacios y actuaciones educativas existentes en la Institución (programas y proyectos socioeducativos).
- Los ámbitos de intervención que se están desarrollando, así como los perfiles profesionales existentes.

B. PARTICIPAR (fase de conocimiento específico).

- Análisis de documentos.
- Estudio de la legislación existente.
- Participación en sesiones de trabajo (reuniones en equipo, sesiones de estudio, seminarios, etc.).
- Conocer la dinámica del trabajo en equipo interdisciplinar, etc.

C. INTERVENIR (fase de aplicación de conocimientos).

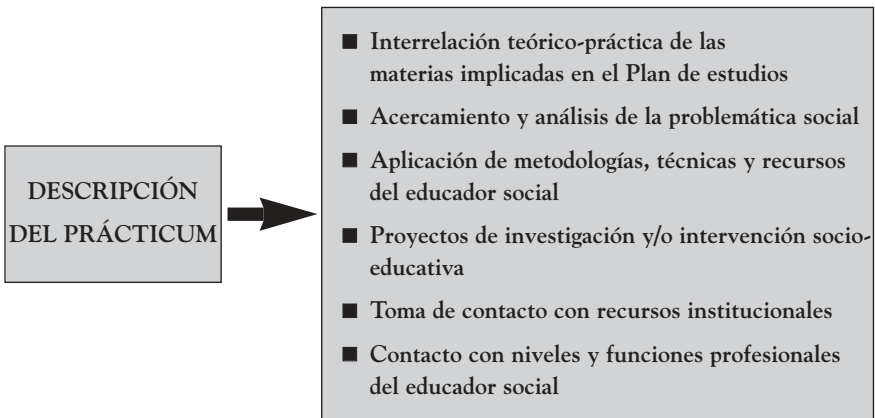
- Sobre aspectos de la realidad profesional, en algún ámbito o campo concreto.
- Elaborar y/o ejecutar programas concretos de intervención socioeducativa.
- Elaboración de materiales educativos e instrumentos de apoyo, etc.



### 3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE CAMPO EN LAS UNIVERSIDADES DE HUELVA Y PABLO DE OLAVIDE

Como podemos colegir de la lectura de las páginas precedentes, las prácticas de campo pretenden establecer procesos de interrelación teórico-práctica de las diferentes materias implicadas en el Plan de Estudios de la Diplomatura; por ello, deberá ser una prioridad para los responsables de estas prácticas propiciar constantemente en los alumnos el *acercamiento* y el *análisis* de la problemática social en los diferentes ámbitos de actuación, así como la toma de contacto con los recursos institucionales con los que podrá contar (recursos y servicios de carácter comunitario y especializado, etc.), aplicando las metodologías, las técnicas y los recursos propios de los educadores sociales.

Otro aspecto trascendental a tener en cuenta en estas prácticas será fomentar el contacto con la realidad social en lo referente a los niveles y funciones profesionales del educador social, integrado en proyectos de investigación y/o intervención socioeducativa para colectivos muy diversos (a nivel individual, familiar, comunitario, con necesidades de carácter específico, etc.).



En este sentido, hemos de señalar que estas prácticas suponen un proceso muy complejo, en el que tienen lugar una gran cantidad de variables, con las siguientes características especialmente relevantes:

- Los *contenidos*: que están organizados, tomando como eje vertebrador el desempeño de las actividades propias del perfil profesional, así como la aplicación práctica, real de los contenidos que han tenido lugar durante la formación teórico-presencial de años precedentes de la Diplomatura.
- La formación que se va a desarrollar en un *contexto socioeducativo real y concreto* (empresa, institución, organismo, colectivo, plataforma, etc.), donde el estudiante se irá formando mediante el contacto con los propios profesionales en activo.
- La inmersión en el *escenario profesional real* que aporta al estudiante la posibilidad de *observar y desempeñar* las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo de esta profesión, conocimiento de la organización institucional y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones personales/laborales, los niveles de responsabilidad etc. En suma, vivir la experiencia real anticipada de la profesión, siempre contando con la orientación y supervisión del profesional-colaborador y del profesor-tutor, cuando así fuera preciso.
- Todos estos aspectos que se han comentado anteriormente se dan *en tiempo real*, por lo que se trata de experiencias vivas, sin simulaciones (AA.VV. 2003: 11).

Este modelo que defendemos, facilita el acceso del alumnado a los equipos educativos de las entidades de Educación Social en las que el alumno realiza su practicum, posibilitando su participación en el proceso de diseño o elaboración de proyectos, de intervención o desarrollo y de evaluación.

Sobre este particular, García y de Prado (1997: 29) apuntan que es necesario suscitar la reflexión a partir de las situaciones problemáticas reales para alcanzar una óptima formación práctica, lo que se logra con la plena participación de los alumnos a estos procesos de intervención socioeducativa, ya que, con ello facilitamos:

El contraste de ideas pedagógicas.

- La propuesta de alternativas y opciones didácticas y organizativas
- El cuestionamiento de algunas intervenciones que se observen.
- La aceptación del carácter heterogéneo y cambiante de los procesos educativos.
- El análisis de los problemas que se plantean en la acción diaria.
- La búsqueda de posibles soluciones pertinentes para situaciones reales.

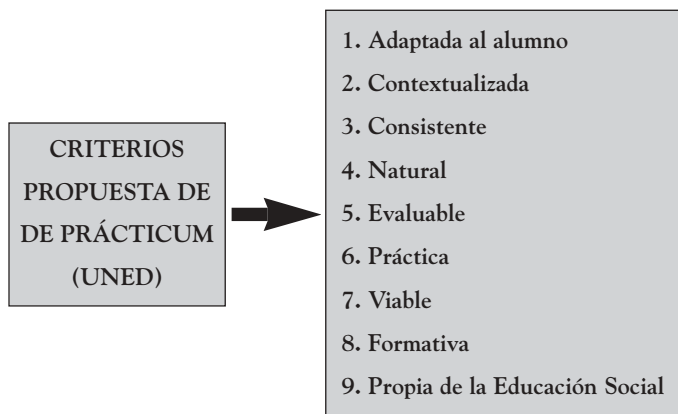


Los mismos autores (1997: 30) hacen referencia a un aspecto a nuestro juicio fundamental de la disciplina que supone el practicum en esta Diplomatura: la investigación ya que este modelo debería facilitar el acercamiento del alumnado al ámbito de la investigación acerca de la Educación Social, en el sentido de introducirle en aquellas tareas de apoyo, en las dinámicas de análisis y crítica que se desarrollen sobre los procesos educativos en los que va a participar en los centros donde se incorpore el alumno.

Con esta postura se reivindica la importancia de la investigación sobre la acción práctica de la educación social, como medio útil para integrar teoría y práctica educativa, suscitando la aparición de una actitud personal crítica y reflexiva. Así, el practicum debería configurarse, entre otras cuestiones, en una serie de procesos de investigación iniciales para el alumnado ya que “*el conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción. Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción*” (Pérez Gómez, 1988: 10).

Quisiéramos finalizar este apartado señalando los aspectos que, a juicio de la UNED debería tener una propuesta de practicum y que se han asumido desde Andalucía:

- *Adaptada al alumno*: es decir, se debe tratar de una propuesta para la que el alumno esté capacitado.
- *Contextualizada*: vinculado a uno o varios contextos socioeducativos.
- *Consistente*: es decir, de temporalización concreta y evaluable.
- *Natural*: es decir, planteado en condiciones de desarrollo no artificial.
- *Evaluable*: el desarrollo del proyecto y las actividades que se lleven a cabo deben ser evaluables (es decir, que aporte elementos tangibles que permitan contrastar su existencia y valorar su desarrollo).
- *Práctica*: rehuyendo el trabajo teórico como fin en sí mismo.
- *Viable*: considerando las posibilidades del alumno y del contexto de intervención.
- *Formativa*: que aporte al alumno a su formación como educador social.
- *Propia de la Educación Social*: situado en el ámbito y funciones propias de un educador social.



## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2003): *Practicum*. UNED: Madrid.
- AA.VV. (2001): *Guía Practicum. Facultad de educación (2001-2002)*. Salamanca: Universidad.
- AMORÓS, P. et alter (1999): *El practicum de la diplomatura d'educació social*. Barcelona: Universidad.
- BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- GARCÍA, B. y DE PRADO, R. (1997): *Educación Social: formación y práctica profesional*. Valladolid: Universidad.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2000): *La formación del animador sociocultural*. Huelva: Ágora
- LÓPEZ NOGUERO, F. (1999): “Educación Social y formación: dos realidades entroncadas”. En FERRANDO, MV. (Coord.): *Actas del I Congreso Andaluz de Educación Social*. Córdoba: Universidad.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): “Autonomía y formación para la diversidad”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 161 (pp. 8-11).
- SANTIBÁÑEZ, R. y MONTERO, D. (1998): *Practicum de educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

## *Comunicación 4.*

# EDUCACIÓN SOCIAL EN VENEZUELA... UNA EXPERIENCIA SOBRE SU INVESTIGACIÓN

GLORIA LISBETH Y GRATEROL ACEVEDO  
*Universidad Central de Venezuela*  
*Caracas-Venezuela*

La Educación Social en Venezuela, presenta características muy particulares que la distinguen y la hacen valedera frente a espacios de educación llamados “No Formales”, en virtud de que se ha hecho innegable la necesidad gestionar formación no escolarizada, que contribuya a resolver problemas socioeducativos en los que la educación escolarizada tiene limitaciones para llegar con efectividad. En Venezuela se han venido manifestando necesidades educativas, en los que la Educación Social se hace presente, tales como: la educación ambiental, la educación en valores, educación para el trabajo con la comunidad, educación para la integración familiar, educación para la reinserción de los excluidos, etc. Dinámicas educativas estas que por lo general se le han adjudicado a los llamados “sitios informales del aprendizaje”<sup>8</sup>.

Por otra parte, nos encontramos con la diversidad de enfoques y organizaciones que realizan acciones de educación social, tales como el estado, las organizaciones no gubernamentales, (ONGs), las iglesias y, recientemente, el sector

<sup>8</sup> (O como señala ORTEGA [1998] si los espacios educativos, en los que se rige una formalidad se llama “Educación Formal”; y si esa formalidad es realmente lo que permite una forma a esa “cosa social” que llamamos educación; entonces ser no formal, es tanto como no tener forma, es decir, es tanto como no ser nada).

privado. Ese tramado de experiencias constituye globalmente un esfuerzo importante, que debe ser visible para el resto de la sociedad, pero sobre el cual existen escasos conocimientos e informaciones.

El propósito central de esta investigación es tratar de identificar y analizar bajo qué marco de referencia conceptual se conforma la Educación Social en Venezuela, y asimismo, comprender y tratar de establecer el sentido de las distintas acciones que la impulsan. Igualmente nos interesa identificar las prácticas históricas sociales que le han dado sustento teórico, justificar la relevancia de su relación con la Educación formal y su aporte para la Pedagogía Social en Venezuela.

La Educación Social además de enfrentarse a los términos no formal, no convencional e informal<sup>9</sup> se encuentra con la discusión, sobre si la educación, en sí misma es social, es decir, hasta donde deja de ser social cuando esta definida y encerrada bajo la formalidad. Pareciera que, de acuerdo a la interrogante anterior, la educación formal sigue siendo social. Pero, también es cierto que, no es la única forma de llevar a cabo actividades educativas de clara orientación y con propósitos sociales.

En Venezuela, cuando se señala la labor de la Pedagogía Social y su formación, sólo se identifica su pertenencia con los espacios comunitarios, o con la acción de un Educador Popular, que por lo general, es una acción dirigida y coordinada por profesionales del Trabajo Social. Acaso los educadores no queremos reconocer qué esta área también nos compete, y sólo encontramos en esos espacios a otros profesionales de las ciencias sociales. Son los Sociólogos quienes están a cargo de programas socioeducativos, Trabajadores Sociales a cargo del trabajo con la comunidad; Clérigos a cargo de misiones de alfabetización, competencia laboral, etc. Mientras los educadores los encontramos encerrados en las paredes de un aula, restringidos por un mercado laboral que sólo los concibe como promotores de la enseñanza formal. Ante ello es necesario re-pensar en el objetivo de la Educación, y reflexionar sobre qué tipo de educador se quiere formar para afrontar los retos del siglo XXI. El educador no sólo le pertenece a los primeros niveles de escolaridad, sino en cada espacio de la vida de un individuo, es pues motivo de preocupación responder qué hacen nuestros educadores por lo social, sabiendo que la educación sigue siendo una práctica inacabada, que pro-

<sup>9</sup> Quien primero propuso esta división tripartita fue el propio P. H. COOMBS en un artículo de 1973. Posteriormente, autores e instituciones de cierto prestigio en el ámbito pedagógico internacional fueron asumiendo aquellas etiquetas: UNESCO, R. Nassif, T. J La Belle, T. Shöfthaler, y otros (TRILLA, 1985: 15).

mueve día a día espacios en los que un Educador libremente guíe nuevos modelos de aprendizajes.

Hoy en Venezuela se están gestando nuevos espacios donde se hace perentoria la presencia de los Educadores Sociales. En la Escuela de Educación, de la UCV, se plantea una opción al educador social, representada en una mención denominada “Diseño y Gestión de Proyectos Educativos” en la que poco a poco se ha descubierto la importancia de llenar estos espacios educativos. Espacios que nacen asociados a las demandas y necesidades educativas y culturales del desarrollo local; en las nuevas responsabilidades éticas y técnicas exigidas por la participación de los ciudadanos en los asuntos de gobierno y de solución de problemas comunitarios. En estos nuevos espacios existen necesidades insatisfechas de gestión de formación para funcionarios municipales y actores de la sociedad civil. Asimismo, los nuevos retos de las políticas sociales dirigidas a enfrentar la pobreza y exclusión; la violencia social y familiar, las exigencias de la educación rural e indígena, los nuevos requerimientos de los géneros, de la migraciones; crean una inmensa necesidad educativa, compleja y diversa que la educación formal no puede resolver bajo sus métodos y enfoques tradicionales.

En fin, tratar de explicar y desarrollar la Educación Social en Venezuela, nos lleva ineludiblemente a encontrarnos con un campo inmensamente complejo, donde la dificultad mayor será la de promover nuevos paradigmas que coloquen el concepto de la educación más allá de la visión de educación escolar, desarrollándose en todo el tejido social y bajo la idea de que el educador no sólo pertenece al aula escolar, sino a la vida social.

## BIBLIOGRAFÍA

- COVA, CLAUDIA (1998) “*Realidad Social de Venezuela*”, Curso de Formación socio-política. (06) Centro Gumilla. Caracas.
- GONZÁLEZ, LISSETTE (1996) “*La Política Social en Venezuela*”, Curso de Formación socio-política. (35) Centro Gumilla. Caracas.
- MARTINEZ, MERCEDES (1977) “*La Misión Histórica del Trabajo Social en Venezuela*”, FACES-UCV, Caracas.
- MORIN, EDGAR (2000) “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, UNESCO-Edic. FACES UCV. Caracas-Venezuela.
- TRILLA, JAIME (1985) “*La Educación fuera de la Escuela*”, Edit. Panapo. Barcelona-España.
- VILDA, CARMELO (1995) “*Proceso de la Cultura en Venezuela II*, Curso de Formación socio-política. (30) Centro Gumilla. Caracas.



## Comunicación 5.

# VALORACIÓN HECHA POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE LA TITULACIÓN QUE ESTUDIA

M<sup>a</sup> MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos un resumen de los resultados aportados por una tesis realizada desde el curso 1996-1997 hasta el 1998-1999 con los estudiantes de 1º y 3º de la Diplomatura de Educación Social<sup>10</sup> en la Universidad de Santiago de Compostela, que tiene como título *Condiciones expectativas de los alumnos de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela y la evaluación que hacen de sus estudios.*

Pretendemos proporcionar cual es la visión que tiene el alumnado que cursa la Diplomatura de ES de la propia carrera, nos referimos a la formación recibida, a la satisfacción o decepción por haberla cursado. También consideramos interesante dar a conocer cuales son los déficits y aciertos de la diplomatura con el objetivo de mejorar la formación en la procura de una mayor formación para el futuro profesional.

<sup>10</sup> A partir de ahora aparecerán las siglas ES cuando nos refiramos a Educación Social.

Este estudio se inicia con la aplicación del cuestionario en el curso académico 1996-1997, cuando termina la primera promoción de estudiantes de Educación Social de la Universidad de Santiago y se continua con las dos promociones siguientes, al mismo tiempo que se recoge la información de quien se incorpora en 1º, con el objetivo de conocer algunas de las características de la evolución del proceso de implantación de esta carrera.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La implantación de la diplomatura de Educación Social en el contexto universitario español producida a mediados de la década de los noventa, se conjuga con la existencia de un colectivo de educadores y educadoras sociales que vienen ejerciendo su profesión sin ser muy conocidos en la sociedad. El trabajo de la ES se caracteriza por tener que hacerse en un ámbito de interprofesionalidad, en el que el enfoque colaborativo y la integración en equipos con otros/as profesionales de lo “social”, conlleva una tendencia a que la sociedad los/as identifique como un mismo colectivo, dándole distintas y dispares denominaciones.

La implantación de la Diplomatura de ES se convirtió en una importante oportunidad para formar profesionales con entidad e identidad, con una formación específica que faciliten el reconocimiento social de la carrera y, sobre todo, de la profesión.

En este contexto, surge la necesidad de realizar una investigación que nos permita conocer mejor las primeras promociones de ES de la Universidad de Santiago, así como la consideración y la valoración que tienen de la carrera a medida que la van estudiando. Todo ello pensamos que puede aportar interesante información para la propia Universidad, pero también para las personas que ejercen como Educadoras Sociales, con el fin de mejorar la formación inicial de estos/as profesionales.



### 3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los objetivos generales perseguidos en esta investigación son dos que se complementan. El primero se centra en “*Analizar cual es el perfil sociológico del alumnado, las motivaciones que los llevan a estudiar esta titulación y la valoración que hacen de ella, de cara a tener un mejor conocimiento de ellos/as y de sus estudios*”. Para ello se les aplicó un cuestionario a tres grupos de 3º y a dos de 1º, cuando estaban a punto de terminar el curso que estaban cursando.

Con el segundo, también queremos “*conocer si los estudiantes de una misma promoción (Tercera) de ES cambian o mantienen sus opiniones y valoraciones con respecto a la titulación desde el momento que se incorpora a los estudios (1º curso) hasta que están a punto de terminar (3º)*”. Tratamos de conocer si una misma persona mantiene o varía su posicionamiento desde cuando empieza la carrera hasta cuando la termina.

### 4. METODOLOGÍA

Para la recopilación de información, nosotros mismos elaboramos un cuestionario de 46 ítems donde se integraban ítems abiertos, semiabiertos y cerrados, que nos permitió conocer las explicaciones, que el alumnado hace de sus propias opiniones y afirmaciones concedidas. En la elaboración de este cuestionario contamos con la colaboración de estudiantes de ES y del propio profesorado de la diplomatura y de otros ámbitos próximos.

Este cuestionario lo contestaron cinco grupos distintos de estudiantes y uno de ellos proporciona información en 1º y 3º. Estas circunstancias originan la aparición de dos estudios: uno que analiza las opiniones de diferentes grupos de alumnos/as que contestan una vez al cuestionario una sola vez, cuando están en 1º o 3º; un segundo estudio que estudia la evolución de un mismo grupo desde cuando empieza hasta que termina.

Contestaron al cuestionario 327 personas, de las que 37 respondieron en dos cursos diferentes.

## 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como dijimos anteriormente, en este trabajo presentaremos un resumen de algunos de los aspectos más relevantes relacionados con la valoración que el alumnado de ES hace de la diplomatura que está cursando.

El alumnado de ES accede a una carrera desconocida debido en gran medida a su reciente incorporación al sistema universitario. Muchos/as estudiantes afirman haber elegido ES porque les parecía una carrera atractiva e interesante, pero manifiestan tener escaso conocimiento de sus ámbitos profesionales de ejercicio. Aún así, se convierte en una titulación fuertemente demandada por el alumnado, lo que explica el alto porcentaje de estudiantes que cuando inician la carrera la solicitan en 1º (67,9%), lo que puede ser un motivo importante para justificar su elevado interés inicial. Buena parte del alumnado dice que tiene mucho o bastante interés, pero con diferencias; quien accede desde FP tiene menor interés (46,7% Muy o bastante alto) quien viene de Bachillerato/COU (71,3% Mucho o bastante alto).

Este interés inicial es debido en gran medida a las altas expectativas académicas que tienen en la diplomatura (74,4% bastante o muy altas) en el momento que se incorporan a ella. Incluso aquellas personas que no la hayan elegido en primer lugar, en general, muestran una actitud muy positiva. Todos ellos y ellas piensan que van a recibir una formación interesante para su desarrollo profesional, pero también para el desarrollo global de la personalidad. Un alto interés que contrasta con ese escaso conocimiento que tienen de la carrera a lo que hacíamos referencia anteriormente cuando deciden estudiarla, pues casi la mitad del alumnado desconoce cuál es el plan de estudios de ES en el momento de matricularse en ella, lo que podría ser una buena fuente de conocimiento de los contenidos de una titulación recién implantada.

Estas expectativas iniciales van moderándose a medida que cursan la carrera. Cuando llegan a 3º el porcentaje de las opciones “Mucho o bastante” se reducen desde 72,1% hasta el 51,4%, porque como veremos en los párrafos siguientes, le atribuyen algunos problemas al desarrollo global de la titulación.

Pero ¿qué piensan de la carrera los/as estudiantes de ES? A continuación matizamos cuáles son las opiniones generales sobre la diplomatura, en las que se hace referencia a aspectos concretos que ellos/ellas consideran que se han de mejorar.

- Desde el punto de vista del alumnado para el 46,5%, los contenidos curriculares que se trabajan en la carrera se adaptan “Mucho o Bastante”

a los diferentes ámbitos de su futuro ejercicio profesional, frente a quien piensa que no se adaptan nada (32,8%). Pero quien estudia 3º es más crítico que quien todavía está en 1º, y son estos últimos también que en un mayor porcentaje no tienen clara su postura. Entre los argumentos que esgrimen para justificar este cambio de posicionamiento al pasar de un curso a otro, están, según la propia opinión del alumnado de 3º, en el contacto directo que ha tenido con la profesión a través del Prácticum o la experiencia previa ejerciendo como Educador(a) Social. Recordemos que el período de prácticas en 1º es muy reducido y se traduce en la realización de actividades muy concretas, mientras que en 3º se produce una inmersión en algún ámbito específico de trabajo.

También es interesante aludir al colectivo de personas que acceden a la carrera tras tener experiencia en el ámbito de la Educación Social, y que, aunque en general mantienen una actitud positiva, son los que hablan de la inadaptación de los contenidos con el ejercicio profesional.

- El plan de estudios es una de las principales fuentes de problemas que encuentran estos/as estudiantes. Por ejemplo: encuentran déficit en la planificación y estructuración de la carrera; se detecta una falta de coordinación entre el profesorado, lo que ocasiona repetición y solapamiento de los contenidos entre unos y otros.
- Tenemos que hacer referencia a las críticas que van destinadas a la planificación de las prácticas, consideran que son pocas (36,7%) y de baja calidad (37%). Se habla de la falta de coordinación y de planificación entre Universidad y las Instituciones receptoras de alumnado.

Tanto para el profesorado como para el alumnado de ES, las prácticas son claves en la formación inicial del/a futuro/a Educador/a Social, lo que justifica la cantidad de personas que tratan de que éstas sean de buena calidad. Sin embargo, posiblemente sea una de las áreas de mayor dificultad de organización y desarrollo. Para una mejora de su calidad cumple que la coordinación y la planificación entre la Universidad y las Instituciones que colaboran en las prácticas sean efectivas, reales y reconocidas para que de este período se puedan obtener los mejores beneficios para todos y todas. Consideramos que tanto la Universidad, como el propio alumnado como las/os Educadoras/es Sociales en ejercicio tienen especial interés en

que las prácticas sean de máxima calidad, porque todo redundará en una mejor cualificación de todo el colectivo profesional.

Recordemos que la mayoría de estos estudiantes de 3º afirman que buena parte de las valoraciones que realizan de la carrera en general vienen condicionadas por su experiencia en las prácticas.

- La metodología es otro aspecto que recibe críticas. Para el 32,2% algunos docentes deberían cambiar sus métodos de trabajo porque los que utilizan son tradicionales.
- La evaluación, en general, es uno de los aspectos más valorados positivamente, porque existe variedad de modelos de evaluación que le quitan el protagonismo del examen, aunque hay materias donde se siguen posicionamientos muy tradicionales.

Conocer cual es la valoración que hacen de las materias es otro de los objetivos de esta tesis. Se les pregunta cual es la materia que más contribuye a su formación integral, y cual es la que más le aporta de cara a su futuro profesional. Para responder a este ítem se le pedía al alumnado que procurase hacer una valoración sobre los contenidos, la dimensión epistemológica de las materias, es decir, evitando comentarios en función del profesorado que la imparte. E hicimos el análisis desde dos puntos de vista: por una parte, se estudian los resultados dentro del nivel académico, porque el alumnado de 1º no conoce materias que el de 3º ya cursó; por otra parte, con el de 3º nos permite hacer una lectura más honda de los resultados, porque se puede hacer una interpretación longitudinal.

Parece ser que las materias que les aportan más para el ejercicio profesional son aquellas que se refieren a ámbitos concretos de actuación o que están relacionadas a aspectos nucleares de la práctica profesional (metodología, planificación, etc.), no percibiéndose apenas diferencias entre quien estudia 1º y 3º. Sin embargo, es preciso hacer referencia a aquellos/as estudiantes que consideran que materias que pudieran estar más centradas en dimensiones más “teóricas” les resultan imprescindibles para su ejercicio profesional, suelen ser las mismas que las de 1º.

El abanico de materias que contribuye más a la formación general del alumnado es mucho más amplio y coinciden con aquellas que precisamente tienen una dimensión más teórica y reflexiva. Tenemos que hacer referencia a la coincidencia de los resultados entre el alumnado de 1º y 3º, pues suelen conseguir los mismos porcentajes. Una de las explicaciones es que una vez analizada la totalidad del plan de estudios, comprobamos que las materias que se encuadran en este grupo pertenecen casi todas ellas a 1º.

Por lo que respecta a su propia evaluación personal de cara a valorar la satisfacción con la carrera estudiada, tenemos que decir que están satisfechos/as con la carrera elegida. Tres de cada cuatro volvería a estudiarla. Entre los motivos que aducen para dar una respuesta positiva responden a razones inherentes a la propia titulación y al ejercicio profesional que pueden desarrollar en el futuro. En general, están satisfechos con la formación recibida (57,3%), pero también son conscientes de que las características de la carrera y de la profesión se adaptan a sus propios intereses.

El alumnado de ES que tenía un alto interés inicial en la diplomatura, es el que responde mayoritariamente que la volvería a estudiar, que se corresponde en la mayoría de los casos con quien tenía un buen conocimiento de la diplomatura y la eligiera después de meditarlo un cierto tiempo. También son personas que eligieron esta carrera inicialmente por motivaciones vinculadas a las características intrínsecas de la diplomatura y de la profesión. Por ejemplo, la experiencia previa en algún ámbito profesional de la ES introduce diferencias de cara a la actitud positiva actual, los que tienen más experiencia en el ámbito son los que están más satisfechos. Otra variable que introduce diferencias significativas es el hecho de que los que inicialmente veían utilidad en la profesión, siguen teniendo un alto interés.

Con un porcentaje significativo de estudiantes se constata que la valoración que realizan de la diplomatura no está tanto en el desarrollo general de la carrera, sino en su esencia y en los contenidos que en ella se abordan. Por tanto, su evaluación no responde tanto al aspecto concreto sino a su globalidad.

Recordemos que el alumnado que procedía de FP manifestaba un menor interés inicial en ella, sin embargo, a medida que la van realizando, evolucionan hacia posturas más positivas y a aumentar su interés inicial.

Aquellas personas que no están satisfechas con la carrera cursada fue porque no se le cumplieron las expectativas que tenían con respecto a ella, bien por su desarrollo curricular como por las dinámicas que se generaron a lo largo de la carrera, entre ellas el clima relacional. Posiblemente había personas que poseían unas expectativas muy elevadas, no siempre fáciles de satisfacer. Recordemos que para ciertos/as estudiantes que acceden a la Universidad pueden atribuirle a esta una dimensión incluso mítica.

Esta satisfacción por la carrera cursada es puesta de manifiesto en otras investigaciones realizadas en la Universidad Complutense (De la Fuente, G. y Sánchez Martín, E.) y en la Universidad de Vigo (Cid Fenández, J. M.; Dapía, M. y Fernández, R.).

Tanto las personas que quedaron satisfechas/os con el trabajado en la diplomatura, como los que están arrepentidos/as de cursarla, consideran que se deberían hacer algunas modificaciones, aunque también hay otros aspectos positivos que cumple destacar.

Los cambios que demandan los/as estudiantes responden en su mayoría a las características y al desarrollo del currículum. La propia organización y características del plan de estudios (duración de la titulación, la existencia de materias cuatrimestrales, la naturaleza de los contenidos de alguna materia en concreto, etc.), planificación, contenidos y metodología de algunas materias; especial reclamación se hace de la superposición, solapamiento y repetición de los contenidos a lo largo de toda la diplomatura, así como la falta de coordinación entre el profesorado. También en este apartado hacen recomendaciones explícitas para la mejora del Prácticum en aspectos relacionados: con la organización, planificación y haciendo especial hincapié en su duración que la consideran muy escasa.

Hay un pequeño porcentaje de estudiantes que consideran que la Diplomatura de ES se debería convertir en licenciatura, porque piensan que durante tres años no es tiempo suficiente para adquirir una mínima preparación para el ejercicio profesional.

Existe coincidencia entre las demandas de cambios y aquellos aspectos de los que están contentos: estructuración y desarrollo de algunas materias, algunos profesores, el *Practicum*, el trabajo en grupo, los itinerarios, algunas materias, el horario, etc. Esta coincidencia entre los aspectos que se deberían mantener y los que deberían cambiar, es lógica si tenemos en cuenta que las valoraciones pueden estar condicionadas por las experiencias, los intereses... en el plan de estudios hay muchas materias, hay mucho profesorado, etc que puede tener diferente incidencia en el alumnado, por lo que las actitudes y valoraciones son diversas.

Estas opiniones son las extraídas del primer de los estudios, donde, recordemos que contestaban tres grupos de 3º y dos de 1º una sola vez. Los resultados obtenidos en el segundo de los estudios vienen a corroborar los del primero. Es decir, los/as estudiantes que en 1º tenían un interés elevado, en 3º mantienen esta actitud, aunque con moderación. Este grupo de estudiantes siguen eligiendo como materias que más contribuyeron a la formación general, prácticamente, a las mismas que dijo en 1º.

A medida que se va implantando la carrera el alumnado de 1º accede con una mayor información global e incluso específica sobre ella, lo que conlleva un mayor interés, reflejado en buena medida en la prioridad que le concede en la elección.

## 6. CONCLUSIONES

El alumnado de ES está satisfecho/a con haber estudiado esta carrera, aunque inicialmente no tuvieran una actitud muy positiva. No obstante, consideran que es conveniente hacer modificaciones que favorezcan su mejora. Aconsejan una mejor planificación, organización general, pero especialmente del Practicum, área de trascendental importancia para estos estudiantes. Sin embargo, la esencia propia de la carrera justifica el interés que siguen manifestando.

Son estudiantes que abogan en buena medida por una formación para la profesión, por lo que le dan mucha importancia a las materias de carácter metodológico, aunque hay un porcentaje muy relevante que prioriza las materias que podríamos denominar más teóricas (Teoría de la Educación, Sociología, Antropología, etc.).

La experiencia de ir realizando los diferentes cursos académicos y el contacto con la realidad profesional que tuvieron a través del Practicum introducen diferencias significativas entre las valoraciones aportadas por el alumnado de 1º y de 3º.

Entre los aspectos más salientables, cumple hacer referencia a que aquellas personas que accedieron con un mayor interés inicial en la diplomatura y un mayor conocimiento de ella siguen teniendo una mayor tendencia a responder que la volverían a estudiar por la satisfacción que les produce. Este aspecto es interesante, lo que nos lleva a la necesidad de potenciar el papel de los Departamentos de Orientación de los centros educativos, la mayor presencia de la facultad en sociedad dando a conocer esta diplomatura y también la búsqueda de un espacio profesional propio que lo conozca la sociedad a potenciar por parte de los profesionales actuales de la Educación Social. Constatamos que el conocimiento previo de la carrera que se va a estudiar puede ser una garantía del éxito académico del alumnado.

En definitiva, son estudiantes que, en general, están satisfechos/as con la formación inicial recibida durante sus estudios universitarios, no obstante consideran que la titulación debe mejorar determinados aspectos que faciliten la adaptación a las futuras necesidades profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO RODRÍGUEZ, M. M. (2004). *Condições e expectativas dos alumnos da Diplomatura de Educación de Santiago de Compostela e avaliación que fan dos seus estudos*. Universidade de Santiago: Tese de Doutoramento.
- CID, J. M., DAPÍA, M. y FERNÁNDEZ, R. (2001). El educador/a social en Galicia. Perfil de los futuros titulados/as y sus expectativas. *Educación Social*, 17, pp. 130-140.
- DE LA FUENTE, G. Y SÁNCHEZ, E. (1997). Los educadores del año 2000. Un estudio comparativo sobre los futuros educadores/as sociales y maestros/as. *Revista Complutense de Educación*, v. 8, 1. Servicio de Publicaciones: Universidad Complutense, pp. 43-77.
- DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ, E. (2000). La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social. *Revista de Educación*, 321, 269-290.
- VARA COOMONTE, A. (2003). *Autoconcepto de estudios y de profesiones de los alumnos matriculados en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela (en las otras universidades de Galicia y en la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca)*. Madrid: MEC. Investigación realizada a cargo al Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Referencia EA2003-00113.



## D. CONCLUSIONES DEL GRUPO

**Consideraciones previas:** El grupo de trabajo estaba formado por 51 personas participantes repartidas, más o menos de manera equitativa, en tercios entre la Universidad, el mundo Profesional y los/las Estudiantes.

**Metodología:** Desde el primer momento se tuvo claro que la metodología tenía que ser el máximo de participativa posible. Atendiendo al número de participantes y al poco tiempo que la organización del congreso nos concedía (dos sesiones de dos horas, con el inconveniente de incluir en estos espacios la lectura de comunicaciones), creímos que lo mejor era establecer grupos reducidos de discusión (entre ocho y diez personas por grupo) en los que estuvieran representados los tercios ya comentados. Para acabar en una puesta en común del trabajo de cada una de los grupos que pudiera provocar una nueva y enriquecedora discusión.

Para dinamizar los grupos y dar un cierto orden a las reflexiones de cada uno de ellos, se presentó y aprobó el siguiente **esquema base**:

### FORMACIÓN INICIAL

- I. CONTENIDOS DE ENTRADA: ¿Qué currículum se ha de seguir para llegar a ser Educador Social?
- II. CONTENIDOS DE SALIDA: ¿Cuáles son los roles y funciones que ha de ser capaz de realizar un Educador Social?
- III. AGENTES DE LA FORMACIÓN INICIAL: ¿Quién debe intervenir en la formación inicial del Educador Social?

## FORMACIÓN CONTINUA

- I. RAZONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA. ¿Por qué necesitamos formación continua?
- II. MÉTODOS Y MANERAS: ¿Cómo se realiza la formación continua?
- III. AGENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA: ¿Quién debe intervenir en la formación continua?

## PERSPECTIVAS DE FUTURO

- I. ¿Hacia dónde van los cambios en Formación Inicial?
- II. ¿Hacia dónde van los cambios en Formación Continua?

Según este esquema, de la reflexión de los diferentes grupos y de la posterior discusión y puesta en común, podemos extraer las siguientes **conclusiones**:

### 1. FORMACIÓN INICIAL

#### 1.1. CONTENIDOS DE ENTRADA (CURRÍCULUM QUE SE DEBE SEGUIR PARA LLEGAR A SER EDUCADOR):

Es muy importante una buena base de contenidos generalistas: conocimientos en pedagogía, en psicología, en antropología, en sociología, en todo lo referente al ámbito social... que darán un valor añadido fundamental a nuestras reflexiones, intuiciones y práctica diaria.

Pero la práctica socio educativa requiere también el aprendizaje de técnicas de diseño –intervención– y análisis, como herramientas facilitadoras del cambio en las personas, con carácter general, pero también atendiendo a las especificaciones de cada ámbito.

En este sentido, se requiere para una buena formación la presencia, a lo largo de los estudios, de los diferentes ámbitos. Ya sea a partir de una reorganización del prácticum, de foros, de encuentros, de seminarios, del necesario *feedback* entre Universidad y Profesión.

El tema que genera mayor debate, y al que los participantes dan una gran importancia es la necesidad de incluir en los currículos formativos el *saber ser* i *saber estar*: Hay que enseñar a los alumnos que la herramienta principal de su trabajo será la relación que establezca con el usuario, relación que ha de favorecer su proceso de socialización. Entonces aparecen contenidos referidos a: Vínculo, Habilidades Sociales, Habilidades de Comunicación Interpersonal, Madurez, Equilibrio Personal, Sensibilidad, Salud Mental, Distancia Profesional Óptima, Coherencia, Compromiso Ético,...

Relacionado con el punto anterior, surge la necesidad de aprender a trabajar en equipo, y del conocimiento de otros profesionales con los que se habrá de colaborar y trabajar en red.

## **1.2. CONTENIDOS DE SALIDA (ROLES Y FUNCIONES QUE HA DE SER CAPAZ DE REALIZAR UN EDUCADOR SOCIAL)**

El Educador Social ha de ser capaz de diagnosticar sobre las necesidades de intervención socioeducativa de sus usuarios. Detección de necesidades y de potencialidades. Saber utilizar profesionalmente y éticamente la información recibida.

Ha de saber aplicar programas i técnicas de intervención, así como realizar una evaluación y valoración objetiva de los mismos.

El Educador ha de ser capaz de establecer un vínculo posibilitador del desarrollo social del usuario, favorecedor de su crecimiento integral.

El Educador Social ha de orientar-acompañar en los procesos de acción socioeducativa en los que interviene, derivando a otros profesionales de las distintas disciplinas que atienden a las personas cuando sea necesario. Ha de ser capaz de trabajar en equipo y en la necesaria multiprofesionalidad.

El Educador Social ha de saber gestionar recursos. Para ello ha de saber compaginar su finalidad última: la promoción social del usuario, con la realidad de los recursos disponibles en el entorno.

De nuevo centrándonos en los cuatro saberes básicos: Conocimientos (saber), Aptitudes (saber hacer), Actitudes (saber ser), Habilidades Sociales (saber estar), se resaltan estos dos últimos destacando al necesidad que el Educador Social tenga una gran capacidad de empatía, de escucha y de respuesta, que sea dinámico, optimista, creativo, respetuoso, con sentido del humor... Maduro,

capaz de negociar, de implicar al usuario en el proceso de intervención, de enriquecer y de enriquecerse.

El Educador Social ha de tener conciencia de la necesidad de la Formación Continua en esta profesión, así como de la necesaria reflexión, valoración, supervisión de nuestro trabajo.

Por último, se apunta que la metodología empleada en la Formación Inicial ha de estar cercana a la actuación del Educador Social, impregnada de todos estos aspectos de saber ser y saber estar, ya que muchos de ellos son difíciles de conceptualizar y es necesario vivenciarlos: como por ejemplo el trabajo en equipo, la reflexión abierta, el trabajo de la transmisión de valores,...

### **1.3. AGENTES DE LA FORMACIÓN INICIAL. ¿QUIEN DEBE INTERVENIR EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES?**

En primer lugar, la protagonista de la Formación Inicial es la Universidad. Pero la Universidad no puede estar al margen de la profesión. Se constata la necesidad que la Universidad se deje impregnar del quehacer profesional, ha de permitir y potenciar el intercambio mundo académico-mundo profesional tanto como le sea posible.

También ha de potenciar la investigación e intentar dar respuestas a nivel de detección, prevención o intervención en el ámbito de lo social.

La Profesión, ya sea a partir de las asociaciones y colegios profesionales o a través de educadores en ejercicio, ha de intervenir en aspectos como la elaboración del currículum académico, charlas y conferencias de acercamiento de la profesión a los estudiantes y, como no, en el prácticum de la carrera. También se apunta la posibilidad de potenciar la figura del profesor asociado.

La Administración tiene un muy importante papel. Como agente contratante de los servicios sociales ha de funcionar como dignificadora de la profesión, respetándola, dándola a conocer a la sociedad, aprobando programas en los que se exija la titulación de Educador Social y no otros sucedáneos (mediador, monitor...).

La Administración debe legislar sobre el tipo de estudios que se han de seguir. Por lo tanto tendrá que definir necesidades sociales y políticas de intervención. Se destaca en este sentido el período de confluencia europea que estamos viviendo, y la importancia de la Universidad y la Profesión a la hora de aconsejar a la Administración sobre estos temas (documento de la NECA).

A parte de la Administración, otras instituciones contratantes o recursos especializados tienen un importante papel en la formación de los futuros Educadores Sociales, facilitando su acceso en el prácticum, abriendo las instituciones a visitas de trabajo programadas, presentando aportaciones prácticas en jornadas y congresos...

Para acabar se señala la importancia de reflexionar sobre el papel del usuario en el proceso de Formación Inicial de los alumnos. Del respeto a su intimidad, de la confidencialidad, del derecho a saber que esta participando activamente en la formación de unos profesionales...

## 2. LA FORMACIÓN CONTINUA

### 2.1. RAZONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA. ¿POR QUÉ NECESITAMOS FORMACIÓN CONTINUA?

La rapidez en los cambios sociales, que genera nuevos y diversos campos de intervención socio-educativa. Hay que estar alerta para detectar, prevenir y/o dar respuesta a estos cambios: envejecimiento, drogas, tiempo libre, bolsas de pobreza, inmigración...

La aparición de ámbitos nuevos con mucho auge, que necesitan una atención especial, como el tema de la intervención de Educadores Sociales en los IES.

La intervención “deseducativa” de los medios de comunicación, con programas de alta audiencia que atentan contra la dignidad de la persona y fomentan conductas insolidarias y de confrontación... Hacen necesarios espacios de reflexión y de intervención social comunitaria del Educador Social, para dar cuenta de la necesidad del fomento de los valores humanos de solidaridad, respeto a la libertad del otro, tolerancia...

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que con la rapidez con que se desarrollan generan, por un lado, la aparición de nuevos “analfabetos”, una nueva frontera entre los hombres, los que tienen acceso y los que no, los que saben y pueden utilizarlas y los que no. Y por otro lado, la necesidad de ponerse al día para utilizarlas como herramienta en el campo de la acción social, de la reflexión y de la investigación.

La necesidad de evitar el queme, el desgaste conceptualizando y intercambiando experiencias profesionales, así como aspectos más de ámbito emocional-relacional de nuestro trabajo.

## **2.2. METODOS Y MANERAS ¿COMO SE REALIZA LA FORMACIÓN CONTINUA?**

Los cursos, jornadas, congresos,... que se organicen por las diferentes entidades deberán tener en cuenta las demandas de formación del mundo profesional.

No sirve de mucho la organización de estos cursos de formación si después la administración y las empresas contratantes en general no facilitan la asistencia de los Educadores Sociales a ellos. La Formación Continua, aparte de un deber, es un derecho.

Habría que fomentar los encuentros de trabajo, ya sea por ámbitos o por temas transversales.

Hay que extender la supervisión de equipos socioeducativos, como una necesidad básica a atender, dentro de los parámetros de higiene y seguridad en el trabajo, como elemento de confrontación con el conflicto y espacio de reflexión.

Los postgrados deberían suponer una mayor especialización en los diferentes ámbitos de intervención social.

Al igual que se ha comentado para la Formación Inicial, la metodología en Formación Continua debe estar de acuerdo con el quehacer profesional, fomentar el saber ser y el saber estar.

## **2.3. AGENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA ¿QUIÉN DEBE INTERVENIR EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORES?**

Los agentes de la formación continua de los educadores sociales deben ser los mismos que se han citado para la formación inicial.

Se señala la importancia que tiene el prácticum también para el profesional que acoge al alumno, dibujando un prácticum como un foro de intercambio, de investigación, de análisis conjunto entre mundo académico y mundo profesional.

Para acabar añadir una reseña al propio educador social. La formación continua no es obligatoria para nadie, se realiza a partir de la voluntad del propio educador. Hay suficientes y potentes razones para defender la necesidad que los profesionales de la Educación Social lleven a cabo una formación continua y de calidad. Por lo tanto el primer agente generador de la formación continua del Educador Social debe ser el mismo educador y el equipo educativo al que perte-

nece. Si no se genera la demanda desde abajo, ni la administración, ni la empresa, ni los colegios,... tendrán éxito en el fomento de la formación continua.

### 3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

¿Hacia dónde van los cambios en Formación Inicial?

¿Hacia dónde van los cambios en Formación Continua?

Dentro de este apartado se habló del documento de la NECA recientemente presentado por la Universidad y los Colegios y Asociaciones Profesionales en referencia a la confluencia de titulaciones a nivel europeo. La coordinadora del grupo, Mariló Candedo, hizo un resumen del mismo presentando las propuestas que a modo de conclusiones contiene.

En referencia a la formación en Educación Social nos mostramos de acuerdo con la propuesta de 4 + 1 que defiende este documento.





# **GRUPO 2: LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SOCIAL**

## **A. INTRODUCCIÓN**

La aplicación de planes de calidad que impulsen y guíen el trabajo de los educadores y de los equipos en los que se integran es uno de los retos más importantes en la actualidad para la profesión. Para este fin, es imprescindible que se revisen las dotaciones en equipamientos y recursos humanos, se potencie la investigación y la formación de los profesionales, así como la financiación destinada a programas socioeducativos. El grupo de trabajo ha reflexionado sobre estos aspectos y concretado qué principios e indicadores se pueden contemplar en las políticas sociales para evaluar si cumplen con los niveles de calidad a los que deben aspirar.

En este grupo de trabajo han participado 22 congresistas, y ha sido dinamizado por:

DAVID ANSOLEAGA SAN ANTONIO. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid.

SOLEDAD HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ. Educadora Social. Galicia.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# GUIÓN DE TRABAJO: LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

DAVID ANSOLEAGA SAN ANTONIO

## 1. LA CALIDAD: CUESTIÓN DE EXCELENCIA Y DE COMPETENCIA

La calidad es una aspiración y a la vez una preocupación constante; es una garantía y es un reconocimiento, sencillo en su conceptualización (hacer bien lo que tenemos que hacer) pero muy complejo en su realización (qué es bien, cómo hay que hacerlo, cómo sabemos si lo estamos haciendo bien, quién juzga si se hace bien...).

Como afirma Pérez Serrano<sup>11</sup>, *“la calidad significa ‘grado de excelencia’ y abarca dos aspectos: el juicio de valor y el juicio de posición, en una escala implícita de bueno y malo”*.

<sup>11</sup> G. PÉREZ SERRANO, “Presentación”, en R. PÉREZ JUSTE, F. LÓPEZ RUPÉREZ, M. D. PERALTA Y P. MUNICIO (2000), *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea, p. 9.

En el campo de las prestaciones y especialmente en las de carácter social, dirigidas a atender necesidades y aspiraciones humanas relacionadas con el bienestar de la persona y su desarrollo, no cabe duda que la excelencia adquiere dos compromisos: atender en cantidad al mayor número posible de demandas y de sujetos (en condiciones de universalidad y equidad) y hacerlo en condiciones de resolución y satisfacción elevadas (eficacia y eficiencia).

Es evidente que el juicio de valor depende de la percepción de la realidad, la escala axiológica, el contexto sociocultural y de la propia demanda o aspiración (expectativa). Del mismo modo que el juicio de posición depende del entorno de prestación del servicio (objetos de la comparación).

Si por un lado la cuestión de la calidad desemboca en el discurso de la excelencia (la excelencia empresarial, la excelencia educativa...; todavía no se habla de una “excelencia social”), por otro también implica la discusión sobre la **competencia**. Para alcanzar la anhelada excelencia hace falta estar en condiciones de capacidad para lograrlo (hacer bien lo que se tiene que hacer), lo que muchas veces deriva también en hacerlo en competición con o contra otros.

Y en este sentido de calidad como competencia, surge la posibilidad de delimitar diversas dimensiones en las que reside:

- los *contenidos de la intervención*: capacidad para ofrecer los más altos niveles de adecuación, coherencia, contrastación, experiencia, originalidad, innovación... en el tipo y modalidad de asistencia o intervención;
- la *reputación o prestigio*: credibilidad y confianza que inspiran las personas o las instituciones desde el reconocimiento de su valía o categoría;
- la *perfección o consistencia*: grado de aproximación con el nivel deseado de perfección, a través del cumplimiento de requisitos y especificaciones técnicas;
- la *economía de los resultados*: pone en relación la disponibilidad de recursos con el uso de los mismos y la consecución de resultados, de manera que se produce un valor añadido no en la capacidad de utilización de medios, sino en la capacidad de gestión eficaz y eficiente de los mismos; es algo que repercute tanto en el prestador (capacidad de minimización de costes) como en el beneficiario (cantidad de esfuerzo económico o precio que ha de pagar por disfrutar el resultado);
- la *satisfacción*: cumplimiento de las expectativas, intereses y demandas volcadas por todos los implicados, tanto en el diseño y presta-

ción del servicio, como en la obtención del beneficio derivado de su utilización;

- la *organización*: capacidad para crear una estructura de personas, medios y procedimientos para hacer frente a las exigencias y necesidades de la prestación del servicio en condiciones de estabilidad y resistencia en el tiempo.

## 2. EL CONTEXTO DE LA CALIDAD

### 2.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD

1. *Cualidad del producto/servicio*: mayor adecuación a su uso/disfrute.

- a) Adecuación del producto/servicio a unas especificaciones técnicas determinadas (calidad técnica).
- b) Satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente/usuario (calidad global o calidad total).

2. *Orientación del proceso de producción/prestación*: gestión de los procesos que permiten la consecución de la cualidad del producto/servicio.

- a) Gestión de los procesos de diseño, planificación y organización de la producción/prestación (gestión de calidad).
- b) Gestión global de la empresa/entidad, centrada en el cliente y orientada a la comunicación con sus públicos (sistema de calidad).

3. *Especialidad profesional*: aprendizaje y especialización en la medición, aplicación, estandarización y verificación tanto de la cualidad del producto/servicio como de la orientación del proceso.

- a) Controlador, medidor, ejecutor
- b) Orientador, mediador, líder, dinamizador

### 2.2. POLÍTICAS DE CALIDAD

- *Políticas generales de calidad*: instrumentos políticos que promueven la introducción de los conceptos de calidad en un determinado sector de actividad socioeconómica, estableciendo los marcos de referencia nor-

mativos e institucionales, los medios para su optimización y los criterios de valoración.

- *Políticas empresariales de calidad*: estrategias que orientan la totalidad de la estructura organizativa de la empresa/entidad al servicio de la calidad:
  - satisfacción de los criterios de valoración y exigencia de los diferentes tipos de clientes:
    - productividad
    - comunicación con los públicos

### 2.3. COMPONENTES DE LA CALIDAD

- Diferentes definiciones de calidad (Guerra, Coronel, Martínez de Irujo y Llorente<sup>12</sup>).

Definición de calidad total de los propios autores<sup>13</sup>: “la característica de un producto, servicio u organización que resulta en dar satisfacción a los clientes, cumplir los requisitos explícitos e implícitos al mínimo coste y la práctica de una conducta ética, preservando el entorno social y el medio ambiente”.

- Elementos que conforman la calidad, según estas definiciones:
  - satisfacción de los clientes
  - cumplimiento de los requisitos explícitos e implícitos (especificaciones técnicas)
  - adecuación al uso
  - mínimo coste de producción/prestación (para el productor/prestador) y de consumo (para el beneficiario)
  - sentido ético, que se concreta en dos aspectos:
    - conservación medioambiental
    - bien social

<sup>12</sup> L. GUERRA, A. CORONEL, L. MARTÍNEZ DE IRUJO Y A. LLORENTE (2002), *Gestión integral de proyectos*. Madrid: Fundación CONFEMETAL, pp. 312-313.

<sup>13</sup> L. GUERRA, A. CORONEL, L. MARTÍNEZ DE IRUJO Y A. LLORENTE, *op. cit.*, p. 311.

- Sistema de calidad<sup>14</sup>: conjunto de la estructura organizativa, responsabilidades, procedimientos, procesos y recursos que se establecen para llevar a cabo la gestión de la calidad en una empresa/entidad.

Cultura de la calidad: todo el personal de la organización se educa y aprende la gestión y el uso de criterios y herramientas de calidad en su tarea.

- Principios generales para un sistema de calidad:

El cliente/usuario debe ser el punto de referencia para la definición de los requisitos de los productos/servicios.

- La Dirección ha de ejercer el liderazgo de la calidad y su participación es un factor desencadenante y definitorio del éxito de la misma:
  - responsabilidad y compromiso con los procesos de mejora
  - definición de las políticas y objetivos de la calidad
  - revisión del sistema de calidad
  - evaluación formal, periódica e independiente de la organización en relación con el modelo de calidad asumido
- Todas las personas de la organización tienen que compartir y participar del mismo proceso de mejora, para lo cual se precisa reforzar los procesos de motivación, formación, desarrollo y comunicación.
- La implantación de un sistema de calidad requiere los medios oportunos derivados de su aplicación y de la aplicación de las propuestas de mejora que resulten.

Los tres primeros principios hacen referencia al factor humano; solamente el cuarto hace referencia al factor material.

Actualmente, la única verdadera calidad es la calidad total, la que engloba todo el personal, todos los elementos y todos los momentos del proceso: *“Si es verdad que la calidad es el factor predominante, tengo que conseguir que todas las personas de la empresa se interesen por ella, y lo que es más, si la calidad es lo primordial, ésta debe impregnar toda la empresa, lo que quiere decir que la empresa debe estructurarse en función de la calidad”* (Galvano<sup>15</sup>).

<sup>14</sup> Según la norma ISO 9000-1, 8402, de gestión y aseguramiento de la calidad.

<sup>15</sup> A. GALGANO (1993), *Calidad total*. Madrid: Díaz de Santos, p. 44.

- Sistemas de comprobación y validación de la calidad:
  - Modelos externos de calidad: normas que definen la calidad en términos de elementos organizativos y de gestión que aseguran un determinado nivel de calidad (normalización: normas ISO).
  - Modelo de autoevaluación de la excelencia empresarial: examen global, sistemático y regular que realiza una organización de sus propias actividades y resultados comparados con un modelo de excelencia ajustado a sus características y su sector socioeconómico (modelo EFQM).

Modelo de excelencia: los resultados excelentes con respecto al rendimiento de la organización, a los clientes/usuarios, a las personas y a la sociedad se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política empresarial y la estrategia, las personas de la organización, las relaciones, los medios y los procesos.

Elementos:

- liderazgo
  - política y estrategia
  - personas
  - alianzas y recursos
  - procesos
  - resultados en los clientes/usuarios
  - resultados en las personas
  - resultados en la sociedad
  - resultados clave
- Registros de calidad y auditoría: herramientas básicas e imprescindibles para un sistema de calidad.
    - Proceso de documentación que describe y registra la actividad de la organización conforme al sistema de calidad establecido:
      - define el modelo y política de calidad (los objetivos de calidad y el modo de alcanzarlos: medios y organización).
      - identifica los procedimientos utilizados en la realización de la actividad, la distribución de responsabilidades, la asignación de medios y el control.



- deja constancia del funcionamiento de la organización para poder evaluar su efectividad, asegurar que cumple el modelo de calidad e introducir mejoras.
- Proceso de evaluación y verificación de la implantación del sistema de calidad que permite conocer el estado de la organización y proponer acciones correctoras (auditoría).
- Comunicación, transparencia y credibilidad de la calidad: procesos de acreditación y certificación que generan confianza y reconocimiento de la gestión de la calidad.
  - Acreditación: reconocimiento de la competencia técnica de una agencia de evaluación de la calidad.
  - Certificación: reconocimiento de la normalización de un proceso/servicio u organización (es decir, de que una empresa/entidad produce/presta un producto/servicio conforme a una norma de calidad, con unas ciertas garantías de regularidad).
  - Herramientas de evaluación y gestión con aplicación a la calidad (Marzo y Montané<sup>16</sup>; Guerra, Coronel, Martínez de Irujo y Llorente<sup>17</sup>).

### 3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

#### 3.1. ENFOQUE INTEGRADOR

Todas las discusiones y reflexiones sobre la calidad continúan vigentes cuando se aplica ésta al caso de la educación social.

La naturaleza compleja de la educación social viene a sumarse a la complejidad surgida en la conceptualización de la calidad.

Exigencia de utilizar un enfoque:

- *integral*, que contemple la acción socioeducativa en su conjunto, e
- *integrador*, que a la vez armonice los diferentes componentes:
  - eficacia en el logro de un servicio preventivo, educativo o rehabilitador,

<sup>16</sup> M. MARZO Y S. MONTANÉ, "Herramientas para la evaluación de la calidad", en *Educación Social*, n° 21, mayo-agosto 2002, pp. 115-130.

<sup>17</sup> L. GUERRA, A. CORONEL, L. MARTÍNEZ DE IRUJO Y A. LLORENTE, *op. cit.*, cap. 14.

- consistente con los criterios de excelencia y competencia,
- basado en procesos eficientes y resultados satisfactorios tanto para sus destinatarios como para sus prestadores,
- con capacidad de incidencia sobre el entorno social para transformar la realidad.

Para llegar a este enfoque, previamente se han debido recoger un enfoque absoluto y un enfoque relativo básicos.

### 3.3. ENFOQUE ABSOLUTO

Pretende una definición real de calidad basada en las cualidades del objeto, en este caso, el servicio de intervención socioeducativa.

La calidad del servicio es una cualidad *intrínseca* del mismo, debida a las características de su naturaleza y las condiciones de su prestación (un servicio es excelente en sí mismo, por el acierto como ha sido concebido y la habilidad como es prestado, sin referencias ni patrones externos).

### 3.4. ENFOQUE RELATIVO

Afirma que la calidad del servicio es una cualidad desde dos perspectivas:

- como una *cuestión de grado* en la posesión de las características de excelencia (la calidad como un continuo con distintos niveles), y/o
- como una *cuestión funcional*, no basada en su naturaleza, sino en un sistema de coherencias múltiples<sup>18</sup>, medibles mediante criterios e indicadores:
  - coherencia entre resultados y necesidades (funcionalidad del servicio)
  - coherencia entre resultados y objetivos/metas (eficacia o efectividad)
  - coherencia entre medios y resultados (eficiencia)
  - coherencia entre flujos de entradas, procesos y salidas (rendimiento o rentabilidad)

Según este enfoque, hay servicios mejores y peores, cuya superioridad-inferioridad no es inherente a su naturaleza, sino a la coherencia con que se desarro-

<sup>18</sup> Basado en la idea de A. DE LA ORDEN HOZ, “La calidad de la educación”, en *Bordón*, 1988, vol. 40, 2, monográfico, pp. 149-161. Este autor menciona los tres primeros criterios de coherencia; el cuarto se ha añadido aquí.

lla atendiendo a las exigencias de la situación: adaptando las palabras de de la Orden, la calidad de la acción socioeducativa es un continuo cuyos niveles representan combinaciones de funcionalidad, eficacia, eficiencia y rendimiento altamente correlacionados, cuyo grado máximo supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes del sistema, incluido su entorno.

#### 4. SÍNTESIS DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Partiendo del enfoque integrador, que recoge los otros dos y permite poner en relación las necesidades diagnosticadas con las metas perseguidas, y ello con los medios y los procesos invertidos, se puede proponer una serie de criterios discriminantes de las actuaciones socioeducativas dotadas de calidad:

- *Globalidad de la acción perfecta*: la acción de calidad debe ser global y multidimensional, orientada a mejorar el desarrollo de la persona en su totalidad y unidad.
- *Integralidad*: armonización de actuaciones conjuntas y coordinadas que compartan el acuerdo y compromiso de diferentes responsabilidades, plasmados en un proyecto de intervención unificador.
- *Adaptación*: personalización de la acción, respetuosa con la diversidad, que permita conciliar los principios de la intervención con la individualidad del sujeto, dentro de una realidad que es plural y diversa.
- *Armonía y coherencia*: continuidad y estabilidad del proceso de intervención, entre diferentes etapas, fases, niveles, instituciones, recursos, servicios, profesionales. Armonía y coherencia en la dinámica de la evolución de la intervención.

La meta de la calidad es elevada y exigente y la forma de ser alcanzada pasa por potenciar los tres pilares que soportan el modelo de intervención de la educación social:

- una actuación profesional basada en el modelo educativo de competencia, que confía en las potencialidades de la persona y busca el desarrollo de las áreas saludables para superar las áreas de conflicto y desestructuración;
- una relación educativa basada en la comunicación y la relación de ayuda, una relación interpersonal efectiva con la persona y su entorno y el acompañamiento en los procesos;

- una intervención orientada a promover la autonomía y protagonismo del sujeto en su propio proceso de cambio.

#### **4.1. PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Panchón<sup>19</sup> aplica al sector socioeducativo el sentido de las normas europeas de calidad y refiere los siguientes principios de gestión, generales pero con concreción en este ámbito:

- organización enfocada al cliente, a recoger las necesidades presentes y detectar las demandas emergentes, para ser capaz de proporcionar satisfacción como resultado;
- liderazgo decidido y firme, liderazgo de responsabilidad y compromiso;
- participación del personal, motivación e implicación para que pongan sus capacidades al servicio de un mismo proyecto;
- enfoque basado en el proceso;
- enfoque del sistema hacia la gestión, que posibilite identificar, comprender y gestionar los procesos interrelacionadamente;
- mejora continua como objetivo permanente del sistema organizativo;
- enfoque objetivo hacia la toma de decisiones
- relación mutuamente beneficiosa con la organización por parte de todos los implicados.

#### **4.3. ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA SOCIAL EUROPEA**

Del mismo modo, esta autora ofrece alguna de las recomendaciones que se hacen en el Libro Blanco de la política social europea como elementos de consideración dentro de la gestión de la calidad de la intervención socioeducativa y que aquí se retoman como referencias para la reflexión de este grupo de trabajo:

- trabajar para la consolidación de un modelo amplio de protección social, desde una visión integradora de la persona;

<sup>19</sup> C. PANCHÓN IGLESIAS, “La gestión de la calidad en la acción socioeducativa”, en *Educación Social*, nº 21, mayo-agosto 2002, pp. 10-24.

- realizar las intervenciones bajo criterios de eficacia y eficiencia buscando la mejora de la situación;
- potenciar la implicación de todos los agentes en la lucha contra la exclusión, fundamentando el uso de herramientas para la coordinación de actuaciones en situaciones complejas;
- aumentar la capacidad investigadora en el ámbito social, mejorando los mecanismos de recogida de información desde perspectivas más operativas y con tecnologías modernas.

## 5. CUESTIONES PARA EL DEBATE

Iniciábamos el nuevo siglo en Barcelona con una preocupación básica: la búsqueda de la ética y la calidad en la acción socioeducativa. Éramos conscientes de que comenzábamos este siglo, como decía Ulises Ruiz, “*con una clara orientación hacia la calidad en todos los aspectos de nuestra vida*”. Por eso ahora queremos dar un paso más y situarnos en el marco que garantice la calidad, en el marco de las políticas de calidad. La aplicación de planes de calidad que impulsen y guíen nuestro trabajo como profesionales de la intervención socioeducativa es uno de los retos más importantes que tenemos planteados. La calidad es la preocupación de nuestra intervención. Sin embargo, debemos partir de interrogarnos sobre lo que esto representa.

Cuestiones de reflexión que pretenden servir de inspiración para el trabajo grupal:

- ¿Qué entendemos por calidad en el trabajo de los educadores y educadoras sociales? ¿Compartimos todos el mismo concepto de calidad?
- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de políticas de calidad en la intervención socioeducativa? ¿Entelequia o realidad?
- ¿Existen criterios de calidad explícitos que sirvan para supervisar y guiar el trabajo de los profesionales?
- ¿Qué papel juegan las distintas instituciones en las políticas de calidad (Administración, Universidad y centros de formación, Colegios y Asociaciones Profesionales...)?
- ¿Conocemos los criterios que maneja la Administración para definir, verificar y validar la calidad en los servicios?

- ¿Cómo pueden garantizar los servicios la calidad?
- ¿Desde nuestro trabajo cómo podemos promover una cultura de la calidad?
- ¿Qué podemos hacer para implantar y consolidar la investigación y la formación de los profesionales?
- ¿Cómo posibilitar la incorporación de los colectivos “sin voz”?
- ¿Qué principios, criterios, recomendaciones... podemos concluir?

## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Existen muchas definiciones de calidad, de las que se pueden recoger orientaciones en términos de eficacia y eficiencia, de control metodológico como las normas ISO y EFQM, etc., que en algún modo pueden aplicarse a la intervención socioeducativa, sin olvidar el papel transformador de la Educación Social. Esta debe tener a la persona y al grupo como centro de su intervención y, desde ahí, plantear una calidad diferencial (valor añadido) que debe incluir como base la dignidad:

- La dignidad de la persona o del grupo, permitiendo aumentar la conciencia de sí mismos y de su entorno como punto de partida del trabajo, consensuando los objetivos y los procesos para transformar esta realidad, desde el respeto a sus decisiones.
- La dignidad de los profesionales, que pasa por la mejor preparación técnica y humana para el desarrollo de su trabajo, los recursos necesarios, junto a la capacidad de hacer propuestas que modifiquen y mejoren los procesos.
- La dignidad de la sociedad en la que personas y profesionales están integrados, con la Declaración Universal de Derechos Humanos como punto de partida a superar y desde la que han de emanar las políticas correspondientes, incluidas las socioeducativas.

Todas las definiciones comparten la búsqueda de la mejora en la atención para las personas. También todas ellas coinciden en esa búsqueda del bien, de hacer bien lo que tenemos que hacer. No nos sirve cualquier calidad, debemos tender a la excelencia.

- El primer paso para llegar a la calidad es que el profesional, desde el conocimiento de la realidad, asuma la responsabilidad de sus actos y realice su trabajo de forma eficaz y eficiente. Este equilibrio es impres-

cindible para conseguir nuestro objetivo. No pretendemos responder a todas las necesidades demandadas, sino a aquellas que, dentro de nuestras posibilidades, faciliten la autonomía de las personas y mejoren sus condiciones. Además de trabajar para la cobertura de necesidades, la coherencia y un trasfondo educativo deben dar base a la “satisfacción”.

- La calidad es el objetivo que toda acción socioeducativa busca. El proceso que posibilita el que un servicio sea de calidad pasa por diferentes fases: una primera fase, que es la de la experiencia profesional, en la que cada educador/a conoce e investiga el terreno en el que está trabajando, lo que le permite averiguar qué se entiende en ese contexto por calidad; una segunda fase que es la de consenso, en la que los diferentes profesionales se ponen de acuerdo acerca de cuál es la forma de conseguir calidad en determinados servicios; y una última fase, que sería la de normalización, en la que tras un intenso trabajo, se comienza a sistematizar y a crear procedimientos efectivos que nos agilicen el trabajo y aseguren la práctica profesional.
- Sólo desde el modelo de mejora continua que es la calidad podemos plantearnos ¿qué hacemos? ¿Cómo podemos orientar nuestro trabajo? Este “hacer” precisa de una actitud reflexiva de cuestionamiento constante.
- La calidad total debemos plantearla desde un análisis interpretativo y no plantearla desde una perspectiva de producto, porque desde esa perspectiva quedan fuera aspectos importantes que entran dentro del campo de la Educación Social.
- La calidad está pensada para ofrecer un mejor servicio al colectivo con el que trabajamos, no para que los profesionales consigamos mayor prestigio, aunque el tener calidad ya lo lleve implícito.
- Se está generando una exigencia por demostrar y promover la calidad: certificados, premios, guías de buenas prácticas... Hay que comunicar calidad. Existen entidades externas que valoran y certifican la calidad. El certificado lo es de procedimientos y diseño del servicio, pero nunca de resultados. Estas empresas certifican que la entidad tiene diseño de servicios y cuenta con los procedimientos que cumplimentan ese diseño. De esta forma, las entidades, implícitamente, se obligan a sí mismas a ser rigurosas y a comprometerse con la calidad total. No podemos olvidar que existe un “mercado de certificaciones y esto, si no mantenemos una atención consciente, puede hacer que perdamos el objetivo de la calidad: la persona.



- Debemos generar un modelo propio de calidad en la intervención social, que no plantee la Educación Social como producto, sin descartar totalmente otros modelos de calidad que pudieran complementar el nuestro, con sumo cuidado por la propia especificidad de nuestro trabajo.
- Puede ser necesaria la publicidad de servicios de calidad en educación social, no con el objetivo del prestigio antes mencionado, sino porque ayudará a que en otras entidades esté también garantizada, favoreciendo al mismo tiempo la normalización y profesionalización de nuestro trabajo.
- En este momento, no nos podemos olvidar que el ejercicio de nuestra profesión no responde a la aplicación de normas exactas (recetas) que garanticen que la acción realizada obtenga resultados positivos, por entender que cada persona es un ser único, además de la receptora de nuestro trabajo. Pero sí podemos sistematizar determinados pasos rutinarios que la experiencia nos ha demostrado que son una forma adecuada de conseguir la información necesaria para realizar una evaluación correcta de la acción, consiguiendo al mismo tiempo la agilización en el proceso aliviando determinadas cargas de trabajo.
- La necesidad de tender a la calidad total en la atención social es ya una exigencia específica de nuestro trabajo. Esta exigencia corresponde tanto a las entidades privadas como a la propia Administración, quien debe involucrarse en los procesos de mejora y facilitar el cambio necesario desde la rentabilidad a la calidad. Sin embargo, observamos que la Administración aún sigue trabajando bajo un modelo de eficacia-exigencia de reducción de costos.
- Para poder generar una cultura de calidad es necesario que los y las profesionales puedan incorporar sus propuestas y que éstas se incluyan en las políticas de las Administraciones.

Para finalizar, resaltar que la reunión y el debate, la deportividad profesional y el tener voz política son un instrumento esencial para conseguir que los retos pasen a ser una realidad.



# **GRUPO 3: LA PRESENCIA DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Este grupo de trabajo ha pretendido situar el debate en el antes y después de la existencia, en los distintos territorios del Estado, de los colegios profesionales de educadores sociales, y en como su presencia en la actualidad puede estar condicionando un mejor desarrollo de la profesión y de los ámbitos de actuación donde aquella se ejerce.

Se han pretendido ver también las conexiones entre el mundo profesional y el académico, ya que son, junto con el político, los tres sectores que interactúan de cara a la solución y tratamiento de los problemas sociales.

Además, ha intentado establecer orientaciones sobre las líneas de trabajo de las asociaciones y colegios de educadores en los próximos años.

En este grupo de trabajo han participado 22 congresistas y ha sido dinamizado por:

MARTÍ X. MACH CERDÁ, Universidad Islas Baleares.

RAFEL LÓPEZ I ZAGUIRRE, Col.legi d'Educadores i Educadors de Catalunya (CEESC).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# LA PRESENCIA DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS

RAFAEL LÓPEZ I ZAGUIRRE

Los colegios profesionales, en tanto que corporaciones de derecho público, tienen encomendadas y delegadas por Ley diferentes finalidades y funciones respecto a los/as profesionales que representan y a la profesión que desarrollan.

El grupo de trabajo deberá profundizar sobre la presencia de los colegios profesionales en las políticas socioeducativas teniendo en cuenta las delegaciones que recibe por Ley, bajo qué principios ideológicos deben actuar los colegios profesionales, cuál debe ser su participación en los aspectos formativos de los/as nuevos/as profesionales, en qué espacios y cómo deben participar atendiendo la representación que los colegios ostentan de la profesión, de los/as profesionales y de la ciudadanía que recibe nuestros servicios.

Por tanto, los aspectos de debate se articularán en los siguientes puntos:

# 1. LAS FINALIDADES Y FUNCIONES DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES

Las finalidades y funciones de los colegios profesionales vienen determinadas por Ley estatal y desarrolladas por las respectivas legislaciones autonómicas. Dichas finalidades se sustentan sobre tres pilares básicos:

## 1.1. EN RELACIÓN CON LA PROFESIÓN

Cualquier aspecto que concierne a la educación social debe tener el informe preceptivo de los colegios profesionales. Los colegios profesionales son los responsables de ordenar y representar los intereses generales de la educación social, así como de promover el reconocimiento de la profesión.

En concreto, sus funciones son, entre otras:

- a) Ejercer la jurisdicción disciplinaria en materias profesionales y colegiales.
- b) Participar en los órganos consultivos de la Administración cuando ésta lo requiera.
- c) Tener la representación y defensa de la profesión ante la Administración, las instituciones, los tribunales, las entidades y los particulares con legitimación para ser parte en todos aquellos litigios que afecten a los intereses profesionales.
- d) Ejercitar el derecho de petición, de acuerdo con la ley, y proponer aquellas reformas legislativas que considere justas para la defensa de la profesión.
- e) Tomar medidas y, si es procedente, ejercer las acciones legales oportunas para impedir el intrusismo en la profesión.
- f) Procurar una correcta ordenación de las especialidades profesionales mediante las vías participativas que sean procedentes.
- g) Informar a iniciativa propia y preceptivamente a la Administración sobre los proyectos de ley y las disposiciones de diferente rango que hagan referencia a las condiciones generales del ejercicio profesional.
- h) Ejercer aquellas funciones que le sean encomendadas por la Administración, mediante la realización de estudios, la emisión de informes, la elaboración de estadísticas y otras actividades que le sean solicitadas o que acuerde por iniciativa propia.

## **1.2. EN RELACION CON LOS/LAS PROFESIONALES**

Los colegios profesionales deben defender los intereses profesionales de los/as colegiados/as.

En concreto, sus funciones son, entre otras:

- a) Fomentar la solidaridad entre sus miembros.
- b) Promover y desarrollar la formación profesional y fomentar el perfeccionamiento científico y técnico de los colegiados.
- c) Organizar actividades y servicios comunes de carácter profesional, cultural, asistencial, de previsión y análogos que sean de interés para los colegiados.
- d) Evitar la competencia desleal entre los colegiados.
- e) Intervenir, como mediador y con procedimientos de arbitraje, en los conflictos que, por motivos profesionales, se susciten entre colegiados.
- f) Emitir informes y dictámenes en procedimientos judiciales o administrativos en los cuales se discutan cuestiones relativas a honorarios profesionales.
- g) Cumplir y hacer cumplir a los colegiados la legislación aplicable y estos Estatutos, así como las normas y las decisiones adoptadas por los órganos colegiales en materia de su competencia.

## **1.3. EN RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA**

Uno de los aspectos más olvidados, pero a la vez más importante de los colegios profesionales es velar para que la actividad profesional se adecúe a los intereses de la ciudadanía, así como velar por la ética profesional y por el respeto a los derechos de los ciudadanos.

## **2. LOS PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES**

La participación de los colegios profesionales en las políticas socioeducativas y en todo lo que respecta a la vida colegial, debe estar impregnado de unos principios ideológicos básicos, no caben las actuaciones a cualquier precio y sin tener en cuenta la responsabilidad que se confiere. Por ello, es importante refle-

xionar sobre cómo desarrollarán los colegios profesionales las funciones que desarrollan, teniendo en cuenta los tres aspectos siguientes:

## 2.1. LAS RELACIONES COLEGIALES INTERNAS

Los colegios profesionales deben definir sus principios ideológicos en lo que respecta a las relaciones entre colegiados/as y entre estos y los órganos de gobierno.

Propuesta de principios ideológicos:

**Pluralidad:** hay que fomentar el conocimiento, reconocimiento y articulación de las diferentes sensibilidades de las Educadoras y Educadores sociales (EES) en la vida colegial, sin ningún tipo de discriminación.

**Apertura:** tenemos que poner al alcance de todos los colegiados los recursos necesarios para que el funcionamiento democrático y plural impregne el día a día de la vida colegial.

**Transparencia:** la mejor manera de ejercitar la democracia real es facilitar la libre circulación de la información entre todos los colegiados, y esto significa que hacen falta órganos de difusión y de opinión ágiles y próximos; de forma que las discusiones y procesos de decisión puedan ser realmente seguidos y participados por los colegiados que lo deseen.

**Participación/Implicación:** tenemos que conseguir que todos los colegiados se sientan implicados y partícipes de las discusiones, decisiones y procesos que tienen lugar en la dinámica interna del CEESC y en todos aquellos aspectos, momentos y espacios sociales que tienen una relación directa.

## 2.2. LAS RELACIONES VINCULADAS A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los colegios profesionales deben supervisar las condiciones de calidad en las que se desarrolla la práctica profesional, con el objetivo de conseguir una mejora de la calidad de vida de las personas y colectivos que atendemos. En la medida en que esta práctica profesional se haga en condiciones de calidad, se incrementará su rentabilidad social.

Propuesta de principios ideológicos:

**Discurso:** desde la propia profesión y de la manera más amplia posible, debemos potenciar la existencia de cuerpos teóricos específicos de la Educación



Social, recogiendo las aportaciones, las reflexiones y las experiencias que se caractericen por estar enraizadas en la propia práctica profesional.

**Calidad:** desde el CEESC debe potenciarse la discusión y reflexión con profundidad sobre este tema, profundizando en aspectos como la ética, igualdad y justicia social. Los resultados de esta discusión y reflexión deberían ofrecer herramientas y criterios útiles tanto a las EES como a las instituciones sociales y a la Administración, para posibilitar el progreso hacia la optimización de las intervenciones socioeducativas que caracterizan el trabajo de las EES.

**Promoción:** dotarnos de un discurso, de un edificio teórico propio y específico de la Educación Social, junto con la delimitación de los niveles de calidad en que se desarrolla la labor profesional de nuestro colectivo tiene que conllevar, como consecuencia, alcanzar un nuevo reconocimiento social. Esta promoción profesional debe ser social y tiene que posibilitar el acceso individual y colectivo a nuevos espacios de toma de decisiones, en los que nuestra presencia tenga un valor cualitativo más significado.

### 2.3. LAS RELACIONES COLEGIALES EXTERNAS

Los colegios profesionales deben tomar la iniciativa y practicar intensamente sus relaciones con las instituciones, administraciones públicas, los medios de comunicación y, en general, con la sociedad.

Propuesta de principios ideológicos:

**Autonomía:** desde la pluralidad y el reconocimiento de todas las tendencias y sensibilidades, el CEESC tiene que mantenerse libre de toda subordinación a las presiones administrativas, institucionales y políticas. Desde la independencia de decisión que debe caracterizarnos, tenemos que ser interlocutores habituales de los poderes políticos y sociales de nuestro país, interlocutores constructivamente críticos y libres para poder presentar y representar los sectores sociales allí donde se da la intervención de las EES, y al propio colectivo.

**Propuesta social y denuncia:** la presentación y representación de los derechos sociales de las personas y también de los derechos profesionales de las EES –en un espacio donde están manifiestamente desregulados los aspectos profesionales, jurídicos y laborales–, nos puede llevar a menudo a reclamarlos notoriamente de las instituciones, entre las cuales la Administración es la responsable legal de su salvaguarda, y a presentar propuestas constructivas encaminadas a la promoción de una sociedad más justa y solidaria. Tenemos que utilizar todos los recursos a nuestro alcance en la denuncia de las situaciones de injusticia social.

Los colegiados, y la sociedad en general, deben saber que en el CEESC encontrarán un interlocutor siempre dispuesto a escuchar, discutir, analizar y encontrar una respuesta a sus demandas y reclamaciones.

**Representación y defensa profesional:** el funcionamiento del CEESC, sin caer en corporativismos reduccionistas, debe tener clara la defensa de las personas y de los espacios de intervención de la educación social frente a las instituciones públicas y privadas, y también frente a otros colectivos profesionales.

Los colegios profesionales deben que tener una actitud constructiva basada en el avance de propuestas concretas y operativas relativas a la construcción y definición de los perfiles y ámbitos profesionales, así como a las estrategias para hacerlas realmente viables.

La construcción y consolidación del espacio social de las Educadoras y Educadores Sociales y de la profesión es, al mismo tiempo, colaborar para que se tenga más en cuenta la situación y las potencialidades reales de las personas y colectivos donde tiene lugar nuestra intervención y mejorar, finalmente, su situación.

### 3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LA DEFINICIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS/AS NUEVOS/AS PROFESIONALES

Uno de los espacios de intervención importante para los colegios profesionales son los relacionados con la formación de los/as educadores/as sociales.

La participación en la definición de los planes formativos de los/as educadores/as sociales, la participación en las revisiones de planes de estudio, las aportaciones continuas en la mejora de los créditos que se ofrecen a los estudiantes, etc., son aspectos que indirectamente afectan a la mejora de las políticas socioeducativas.

### 4. LA INTERVENCIÓN DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LOS ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN

Los colegios profesionales deben estar presentes en los órganos de participación que la/s Administración/es crean con el objetivo de mejorar las políticas, la

legislación, los servicios, las prestaciones, etc. sobre las que tienen competencias. La presencia de los colegios profesionales en estos órganos debe responder al cumplimiento de las finalidades y funciones propias y al planteamiento de los principios ideológicos que rigen la vida colegial.

## **5. LA INFORMACIÓN DE NORMAS LEGISLATIVAS QUE AFECTAN A LA PROFESIÓN Y A LOS/AS PROFESIONALES**

Cualquier norma legislativa que afecte a la educación social y/o a los/as educadores/as sociales debe estar informada por los colegios profesionales, de acuerdo con las competencias atribuidas a los colegios profesionales, ya sea a iniciativa de éstos o a petición de la Administración que tiene la competencia legislativa.

## **6. EL PAPEL DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES, ¿COMPLEMENTARIO AL DE LOS SINDICATOS?**

Hasta la aparición de los colegios profesionales de educadores sociales, en la mayoría de ocasiones, los sindicatos, en los procesos de negociación de convenios concretos o de sector, han influido de manera notable en la definición de modelos de intervención social e incluso en el desarrollo de políticas sociales y socioeducativas, cuando su función principal es velar por la situación laboral de las y los trabajadores. Este papel está atribuido, por Ley, a los colegios profesionales. Esto significa que paulatinamente en la escena social, cada una de las organizaciones debe asumir su papel.

Es importante dejar constancia que no debemos plantear el papel de unos en contraposición al de los otros, sino que colegios profesionales y sindicatos tenemos, en la construcción y desarrollo de las políticas sociales, papeles complementarios.

Es fundamental, pues, profundizar en este aspecto para que los profesionales-trabajadores, distingan claramente la función de unos y otros, ya que de lo contrario, no estaremos dando un buen servicio a estos profesionales ni estaremos respetando las competencias atribuidas, que por Ley, tenemos colegios y sindicatos.



## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

### 1. SOBRE LAS FINALIDADES Y FUNCIONES DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES

Las ideas con más fuerza que aparecen en el grupo respecto a estos temas son:

- Dar a conocer la profesión a los futuros profesionales, a la Administración y a la sociedad, en general.
- Trabajar para la dignificación y consolidación de la profesión.
- Definir y profundizar en los ámbitos de trabajo, funciones y tareas de los educadores y educadoras sociales.
- Innovar, abrir nuevos campos de intervención o acción socioeducativa.
- Impulsar la investigación y la formación, como formas de dar respuesta a las necesidades de los educadores y educadoras sociales y a la mejora de la profesión.
- Defender una visión de sociedad.
- Promulgar denuncias y reformas legislativas que afecten a la profesión.
- Poner los medios para que la práctica profesional sea de calidad.
- Ofrecer servicios y bolsa de trabajo a los colegiados y colegiadas.
- Ofrecer un espacio de intercambio profesional, donde plantear dudas, problemas y también soluciones de la tarea diaria.
- Fomentar la coordinación con otros profesionales que trabajan en el mismo sector.

- Atender a la salud de los profesionales, cuidarlos, darles apoyo y recursos para su labor profesional.

Influir en las políticas socioeducativas trasladando a las administraciones las necesidades que se detectan.

- Anticiparse a las nuevas situaciones y necesidades de la ciudadanía, manteniendo el nexo de unión con ésta y dejando de lado el corporativismo profesional.
- Hacer cumplir el código deontológico profesional.

## **2. SOBRE LOS PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES**

El grupo acuerda con la propuesta de principios ideológicos presentada. Unánimemente, se destaca el hecho de que los colegios deben tener unos principios ideológicos, y huir de las actuaciones a “cualquier precio”.

## **3. SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LA DEFINICIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS/AS NUEVOS/AS PROFESIONALES**

Los aspectos más destacados, con relación a este tema son:

- La Universidad tiene que contar con los profesionales de base para adecuar la formación a las necesidades continuas.
- Los colegios profesionales deben participar en todos los momentos en que se definen aspectos formativos de los futuros profesionales, incluso una vez titulados, en la definición y diseño de los espacios de formación continua y permanente.
- Es fundamental el contacto, la creación de complicidades y el trabajo conjunto entre las universidades y los colegios profesionales para dar respuestas a las necesidades sociales, a los profesionales, a los futuros profesionales y al profesorado.

#### **4. SOBRE LA INTERVENCIÓN DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES CON RELACIÓN A LA ADMINISTRACIÓN, EN GENERAL**

Los aspectos más destacados, con relación a este tema son:

- Evidenciar a la Administración las necesidades sociales “no vistas”.
- Promocionar la existencia de educadores y educadoras sociales en los diferentes servicios y escalas de la Administración.
- Darle a conocer la profesión y a los profesionales.
- Participar en todos los espacios donde se definan, construyan, implementen y evalúen las políticas socioeducativas.
- Promulgar denuncias y reformas legislativas que afecten a la profesión y a los profesionales.

#### **5. SOBRE EL PAPEL DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES, CON RELACIÓN A LOS SINDICATOS**

- Trabajar para dignificar las condiciones sociolaborales de los educadores y educadoras sociales, reconociendo su trabajo, y garantizando unas correctas condiciones de contratación, categoría y sueldo.
- Fomentar que los educadores y educadoras sociales participen activamente en los sindicatos y promover que accedan a puestos de responsabilidad y de negociación colectiva.

#### **6. RESUMEN DE CONCLUSIONES**

Las tres conclusiones que se presentaron a los coordinadores de los grupos de trabajo, recogiendo las aportaciones del grupo fueron:

- Los colegios profesionales tienen la responsabilidad de dar a conocer la profesión y a los profesionales a las administraciones, los sindicatos, otros colectivos profesionales y, en general, a la ciudadanía.

- Es fundamental que los colegios profesionales tengan unos principios ideológicos que orienten su participación y aportación en los procesos de definición, implementación y evaluación de las políticas socioeducativas.
- Los colegios profesionales deben convertirse en instrumentos de participación de los y las profesionales, de intercambio profesional, de nexo de unión de las diversas sensibilidades de la educación social, de colaboración con otros colectivos profesionales y con las entidades formativas.



# **GRUPO 4:**

## **LA METODOLOGÍA DE TRABAJO ENTRE POLÍTICOS Y PROFESIONALES**

### **A. INTRODUCCIÓN**

Este grupo de trabajo ha pretendido contribuir al deslindamiento y a la clarificación de competencias y funciones propias de los dos colectivos. Se han analizado los diferentes estilos de trabajo que van desde la inexistencia de relación entre políticos y técnicos hasta el solapamiento de funciones por parte de los dos grupos. Consideramos oportuno reflexionar sobre los criterios de actuación que guían la relación entre ellos, teniendo en cuenta los principios de legalidad, eficacia, eficiencia y economía que constituyen el marco de actuación de las administraciones públicas y que obligan a todos los actores, políticos, profesionales y al sector privado. Otro tema de análisis ha sido la influencia de los educadores en las políticas socioeducativas.

En este grupo de trabajo han participado 32 congresistas y ha sido dinamizado por:

HÉCTOR POSE PORTO, Universidad de A Coruña.

ALFONSO FILGUEIRA LÓPEZ, Educador Social. Director del Servicio Sociocomunitario del Ayuntamiento de Narón (A Coruña).



## **B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE**

### *Documento 1.*

# **GUIÓN DE TRABAJO: METODOLOGÍA DE TRABAJO ENTRE POLÍTICOS/AS Y PROFESIONALES**

ALFONSO FILGUEIRA LÓPEZ y HÉCTOR M. POSE PORTO

## **1. LA TOMA DE POSESIÓN**

- Delimitación del espacio orgánico y funcional.

## **2. METODOLOGÍA DE TRABAJO TÉCNICO-POLÍTICO**

- Objetivos programáticos a políticos y planificación estratégica.
- Modelo de gestión escogido:
  - Directivo.
  - Personalista.
  - De confianza por objetivos.
  - Sistema de coordinación.

- Comunicación e imagen.
- Asesoramiento técnico.

### 3. DIFERENCIACIÓN DE ROLES Y ESPACIOS DE ACTUACIÓN

- Protagonismo personal e institucional.
- Funciones y competencias técnicas.
- Funciones y competencias políticas.
- Procesos de acompañamiento en la formación del cargo público en temas de gestión y organización administrativa.
- Identificación de cargos técnico-políticos: los cargos de confianza; dificultades de ubicación de las tomas de decisión. El poder adscrito y el poder asumido.
- Análisis básico de error de aceptar al político asumir roles técnicos; y de técnico asumir el rol político.
- El/La educador/a social y autoafirmación de la necesidad y congruencia de la figura profesional en las políticas sociocomunitarias.

### 4. ESTRATEGIAS DEL TRABAJO DIRECTO CON POLÍTICOS/AS

- Conocimiento de la organización pública y normativa reguladora de la organización pública “contrato de mínimos”.
- Definición de un “decálogo” o “contrato de mínimos” para fijar una relación de coordinación y comunicación, de espacio político y técnico.
- El presupuesto municipal como herramienta estratégica básica para programar las acciones a ejecutar.
- Congruencias entre recursos humanos, materiales, presupuestarios, auxiliares y de instalaciones con los objetivos o programas a alcanzar/desenvolver.
- Principio de comunicación asertiva, como fundamento de relación.
- Aceptación mutua de los binomios:

- a) Político
    - Decisión.
    - Representación.
    - Protagonismo institucional.
  - b) Técnico
    - Propuestas.
    - Asesoramiento.
    - Ejecución.
- Compromiso social e ideológico “*versus*” relación de asalariado.
  - Procedimientos de excelencia.
  - Seguridad jurídica.



## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

En la interacción laboral entre responsables políticos y educadores sociales en las Administraciones Públicas entendemos que se precisan menos planteamientos, procedimientos y metodologías de trabajo común.

Este objetivo pasa por la delimitación objetiva de las competencias, protocolos y funciones de ambos actores. Procede, entonces, identificar claves metodológicas al respecto dando especial relevancia a la creación de equipos, a la sistematización de procesos evolutivos validados y un mejor conocimiento del funcionamiento y lógicas de las Administraciones.

Por último, proponemos a los colegios y asociaciones profesionales, la creación de un grupo de trabajo que desarrolle estos objetivos para su posterior contraste entre sus asociados y demás profesionales.





# **GRUPO 5: EQUIPOS MULTIPROFESIONALES Y TRABAJO EN RED**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Aunque son considerados factores principales para el éxito de las políticas y planes socioeducativos, en detrimento del trabajo corporativo y departamentalizado, la realidad es que se dan de facto múltiples impedimentos para que los equipos y las redes funcionen.

En este grupo se ha tratado de identificar y analizar estos obstáculos, desvelando el impacto que producen en el quehacer socioeducativo, proponiendo alternativas que se puedan impulsar desde nuestro ejercicio profesional como educadores sociales para avanzar en este reto, definiendo las funciones de los distintos perfiles profesionales que intervienen en el equipo.

En este grupo de trabajo han participado 96 congresistas y ha sido dinamizado por:

BELÉN CABALLO VILLAR. Universidad de Santiago de Compostela.

ANTONIO MUÑOZ RICO. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## GUIÓN DE TRABAJO: EQUIPOS MULTIPROFESIONALES Y TRABAJO EN RED

BELÉN CABALLO VILLAR y ANTONIO MUÑOZ RICO

### 1. EL TRABAJO COMUNITARIO

- La necesidad de una articulación.
- El enfoque Comunitario
  - Relaciones Sociales.
  - Recursos Sociales.
  - Procesos Sociales.
- ¿Qué es el trabajo comunitario?
  - revalorización de todos los recursos.
  - la participación.

### 2. EL TRABAJO EN RED.

- ¿Qué es el trabajo en red?
  - Es más que la coordinación es una articulación comunitaria: colaborar de forma estable y sistemática.
  - Implicación personal y colectiva de los agentes implicados.

### 3. ¿QUÉ ES UNA RED SOCIOEDUCATIVA?

Las redes tienen razón de ser a través de:

- El aprendizaje de cómo trabajar juntos.
- La adaptación a las realidades locales.
- El trabajo efectivo.

### 4. TIPOS DE REDES.

– Las redes tienen razón de ser a través de:

- Las redes de relaciones personales.
- las redes de dependencia.
- las redes socioeducativas.

### 5. CARACTERÍSTICAS DE UNA RED SOCIOEDUCATIVA.

- Articulada.
- Dinámico-flexible.
- Coherente.
- No excluyente.
- Formativa.

### 6. REVALORIZACIÓN DE TODOS LOS RECURSOS.

- Centros educativos.
- Servicios Sociales de atención primaria o específicos.
- Servicios de salud de atención primaria o específicos.
- Policías locales.
- El mundo asociativo.
- Culturales, laborales, familias, medios de comunicación.

### 7. CAPACIDAD PARA EL TRABAJO EN RED DE LOS RECURSOS LOCALES.

- Los recursos tradicionales.
- Los de participación limitada.
- Los que participan activamente de los programas sociales, educativos, culturales.
- Los promotores de iniciativas.

## 8. EL CAMBIO EN EL TRABAJO EN RED.

- Se ha de poder definir mediante escenarios de futuro a los que se dirigen los esfuerzos.
- Se han de definir las estrategias de actuación.
- Se pone en marcha un proceso en el que coexisten los momentos de entusiasmo y frustración.
- Se generan nuevos escenarios profesionales y personales.
- La construcción de marcos relacionales y profesionales nuevos implica la incorporación e integración de nuevos conocimientos y técnicas.
- La idea de cambio socioeducativo orientado a la mejora cualitativa de la práctica socioeducativa se centra en:
  - Los procesos sociales.
  - los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Parten de una doble consideración:
  - Condiciones reales donde se realiza la práctica.
  - Los agentes socioeducativos.

A partir de aquí podríamos incidir en las técnicas específicas de trabajo en red.

- Ecomapa.
- Dafo etc.

## 9. LA REALIDAD DE LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES EN EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS SOCIEDUCATIVAS.

- Qué es un equipo multiprofesional
- Qué papel pueden jugar en la actual concepción de desarrollo de las políticas socioeducativas
- Potencialidades del trabajo en equipo multiprofesional

## 10. DIFICULTADES DEL TRABAJO EN EQUIPO.

- Definición de roles
- Coordinación
- Corporativismo
- Promoción profesional...

11. FUNCIONES DEL/LA EDUCADOR/A SOCIAL EN EL MARCO DE UN EQUIPO MULTIPROFESIONAL. PAPEL DE ESTE PERFIL EN LA REALIDAD DEL TRABAJO EN RED.
12. CONCRECIÓN DE ALTERNATIVAS PARA PROMOVER EL TRABAJO EN RED Y EN EQUIPOS MULTIPROFESIONALES.
13. PRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS EN ESTE ÁMBITO.

## C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

### *Comunicación 1.*

## EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES: UNA EXPERIENCIA EN BIZKAIA

ISIDORO LOZANO ROMÁN  
M<sup>a</sup>. CONCEPCIÓN MARTÍNEZ LÓPEZ  
ISMAEL MUÑOZ CARBONELL  
JULIÁN PEÑA DUÑABEITIA  
AMAIA VILLANUEVA TOBALINA  
TXEMA VITORIA RAIMUNDO

*Educadores/as de la Sección de Acogimiento Residencial del Servicio de Infancia del  
Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia*

### 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos pretende ser una contribución a la construcción de nuestra profesión de educador social.

Esta contribución se enmarca en un ámbito de trabajo novedoso en nuestra comunidad y que ofrece una perspectiva interesante en cuanto a las posibilidades de aportación de nuestra figura profesional en los equipos multiprofesionales.

En la propia ley de Protección Jurídica del menor se alude a la importancia del equipo y cómo debe convertirse en el garante de la adecuación entre las necesidades de nuestros niños/as y nuestras familias y las decisiones adoptadas desde el inicio de la intervención. El equipo, por tanto, es un instrumento que avala una mayor objetividad, imparcialidad y eficacia en nuestra intervención y toma de decisiones, evitando así actuaciones insuficientes, desproporcionadas, excesivas o inadecuadas.

Ya incluso en los temarios de algunas convocatorias públicas aparecen temas como “El Educador y los equipos interdisciplinares de Intervención Social”, y esto muestra que la realidad ya va conformando la incorporación de nuestra figura a equipos técnicos multiprofesionales.

En base a esto, trataremos de hacer una exposición que refleje nuestra experiencia en la Sección de Acogimiento Residencial del Servicio de Infancia del departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia.

Si bien, todos los educadores que formamos parte de esta Sección procedemos de la intervención directa con una dilatada experiencia en el trabajo con menores en el medio residencial, siendo éste un bagaje importante de aportación a los equipos, se tratará de profundizar en lo que nuestra figura profesional aporta en la manera de ver un elemento más para acercarse a las realidades complejas con las que trabajamos.

## **2. EL SERVICIO DE INFANCIA Y LA SECCION DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL**

El marco legal actual asigna a la Diputación Foral de Bizkaia, a través de su Departamento de Acción Social, como Entidad Publica que ejerce las funciones relativas a la Protección de la Infancia, Juventud y Familia en su ámbito territorial<sup>20</sup>.

Dentro de este marco, al Servicio de Infancia se le atribuye el ejercicio de funciones de gestión y responsabilidad en relación con la competencia del Departamento en materia de protección de menores en el Territorio Histórico de Bizkaia.

<sup>20</sup> Decreto Foral 152/1985, de 31 de diciembre.



La estructura organizativa del Servicio de Infancia se puede reflejar en el siguiente cuadro<sup>21</sup>:



A la Sección de Acogimiento Residencial le corresponde la prestación del servicio de acogimiento residencial en toda la red de centros residenciales de Bizkaia.

En el siguiente cuadro se recoge la estructura de la Sección de Acogimiento Residencial:



A la Sección de Acogimiento Residencial se le asignan las siguientes funciones:

a) Dar cumplimiento estricto a las obligaciones del Departamento, derivadas de las propias competencias en materia de menores de edad, colaborando con la Administración de Justicia.

b) La elaboración de diagnósticos, plan de acción concreto para cada usuario, ficha de seguimiento y evaluación continuada del proceso, con el fin de alcanzar la integración social del menor.

<sup>21</sup> Decreto Foral 67/2004, de 20 de abril, *Artículo 11*.

c) Informar y prestar apoyo administrativo y técnico a las comisiones correspondientes, en orden a la elaboración de las oportunas propuestas y/o de ejecutar las resoluciones definitivas.

d) Dirigir, supervisar y coordinar todos los aspectos de la intervención técnica de los centros de acogimiento residencial, tanto de la red propia como ajena.

e) La coordinación de caso con niños/as con expediente de protección que se encuentran en acogimiento residencial con una previsión temporal superior a seis meses o como paso previo a un acogimiento familiar<sup>22</sup>.

### **3. EL TRABAJO EN EQUIPO**

Son evidentes las virtualidades del trabajo en equipo, pues permite tener una mayor amplitud de información, más diversa, se aceptan más fácilmente las decisiones compartidas, se legitiman los procesos, etc.

#### **3.1. DINÁMICA DE TRABAJO**

Reuniones quincenales de cada equipo para realizar revisiones de 3 ó 6 planes de caso y contraste de medidas a adoptar, además de organizar tareas conjuntas.

Reuniones periódicas de cada equipo con el Jefe de la Sección para revisar los aspectos más relevantes de la marcha del equipo.

#### **3.2. LA METODOLOGÍA DE LAS REUNIONES:**

- Cada coordinador expone brevemente de manera resumida los aspectos fundamentales del caso.
- El resto del equipo completa y contrasta la información aportada.
- Reformulación del caso en función de las aportaciones realizadas.
- Registro de todas las reuniones donde se consignan los casos revisados, los acuerdos mas importantes y la distribución de las tareas, así como la preparación de tareas en momentos específicos.

Independientemente del funcionamiento de cada equipo cabe la posibilidad de que se establezcan apoyos puntuales a otros equipos.

<sup>22</sup> Decreto Foral 67/2004, de 20 de Abril, *Artículo 25*.

Además del funcionamiento por equipos se realizan mensualmente reuniones de toda la Sección a fin de fijar criterios generales, compartir información, asignar y reasignar tareas y funciones así como contrastar la marcha general de los centros, de los propios equipos y de la misma Sección.

El trabajo en equipo requiere la existencia de foros formales estables para el intercambio, el apoyo mutuo y la coordinación. En estos foros es importante que cada miembro del equipo comparta con sus compañeros los conocimientos y competencias propias de su disciplina profesional.

No se trata solamente de un apoyo al que el técnico pueda recurrir en las ocasiones en que lo necesite, sino que el equipo en sí mismo tiene asignadas funciones ineludibles en la planificación y desarrollo de la intervención y en la toma de decisiones.

#### **4. EL EDUCADOR SOCIAL COMO COORDINADOR DE CASO**

El educador de la Sección de Acogimiento Residencial ejerce como profesional principal de referencia para la familia, el niño/a y los profesionales/servicios/personas implicadas en la intervención con ese caso. Por tanto, centraliza la información del caso y vela para que en todo el procedimiento de intervención del Servicio de Infancia se consideren los intereses y necesidades específicas del niño/a, así como el respeto a sus derechos.

El educador mantiene una relación profesional de apoyo y un contacto permanente con la familia y el niño/a a fin de recabar información sobre su situación y fomenta su participación e implicación en el proceso de intervención. Además, actualiza la información sobre la situación personal, familiar, social y económico-laboral del niño/a y su familia a través de visitas domiciliarias, entrevistas personales y todos aquellos métodos que ayuden a obtener dicha información.

En su quehacer profesional, ejecuta, con el apoyo de su Equipo, las medidas de protección propuestas que afecten a los niños/as cuyos expedientes coordina e informa a la familia y al niño/a, según su nivel de desarrollo y grado de madurez, de forma clara y razonada de las decisiones adoptadas por el Servicio de Infancia en relación a ellos, promoviendo su colaboración e implicación en el Plan de Caso.

Además, pone en marcha el Plan de Caso:

- Gestionando la provisión a la familia y al niño/a de los recursos y servicios acordados en el Plan de Caso.
- Apoyando técnicamente y coordinando la actuación de los recursos y servicios puestos en marcha.
- Recogiendo información permanente sobre la evolución del caso, valorando periódicamente con el Equipo y el Jefe de Sección la evolución y resultados de la intervención.
- Propone los cambios pertinentes en el Plan de Caso y acuerda dichas modificaciones con todos los agentes implicados en la intervención (niño/a, familia, otros profesionales y servicios).

En su labor coordinada realiza reuniones periódicas con los Equipos de intervención directa en los Centros Residenciales.

Administrativamente, propone a la Comisión Técnica de Valoración de Menores modificaciones de Medida para el caso, la derivación del caso a otros servicios o el cierre del expediente, mantiene el expediente del caso completo y actualizado (protocolos, informes, contactos, revisiones de caso, acuerdos, etc.) tanto en su formato papel como en la Base de datos y elabora informes específicos sobre el caso cuando es requerido por el Jefe de Sección, el Jefe de Servicio, instancias Judiciales o Fiscalía.

El educador en cumplimiento de la ley prepara los informes escritos semestrales sobre la situación del niño/a y la evolución de la intervención para su remisión a Fiscalía de Menores y, por último, comunica de forma inmediata al Jefe de Sección cualquier incidente relevante o grave que haga referencia a los menores por él coordinados.

## **5. EL EDUCADOR SOCIAL COMO TÉCNICO DEL SERVICIO DE INFANCIA**

La figura del educador de la Sección de Acogimiento Residencial puede asesorar al técnico/a de la Sección de Recepción y Valoración sobre la pertinencia del Acogimiento Residencial como recurso específico de protección atendiendo a las características del caso. Desde su experiencia de atención directa, puede aportar al técnico de valoración una visión realista sobre lo que dicho acogimiento puede aportar en cada caso así como de sus limitaciones.

En otras circunstancias, puede asesorar sobre qué tipo de programa de atención que se desarrollan en los Centros de Atención Residencial conviene aplicar en cada caso concreto y explica al menor y a la familia las características del Programa de Acogimiento Residencial al cual va a ser derivado el menor.

Por último, planifica la acogida e integración en el Centro/Hogar Funcional, interviniendo activamente en el proceso de acogida.

## 6. EL EDUCADOR SOCIAL COMO INTEGRANTE DEL EQUIPO

El educador de la Sección de Acogimiento Residencial realiza las tareas correspondientes a la Coordinación de Casos (explicadas en el primer punto), trabajando con Trabajadores/as Sociales y Psicólogos/as.

Como integrante de su equipo, asegura la atención a situaciones de urgencia y acciones que requieren celeridad ante la ausencia de alguno de sus componentes, apoya a los restantes miembros del Equipo en la Coordinación de Casos y sirve de apoyo y contraste en visitas o entrevistas familiares cuando otro coordinador de caso o el equipo lo considera necesario.

Periódicamente analiza la evolución de la intervención con los niños/as y familias asignados al equipo; discute y contrasta las propuestas sobre los casos, antes de ser presentadas al Jefe de Sección, sobre todo en lo referente a cambios importantes de medida:

- Alza o suspensión de tutela.
- Cese de acogimiento.
- Cambio de medida de protección.
- Elaboración propuesta del Plan de Caso.

En circunstancias especiales apoya y contrasta en momentos de discrepancia con otros profesionales pudiendo acudir más de un miembro del equipo a reuniones, entrevistas con éstos, por ejemplo Servicios Sociales de Base/Equipos Educativos, etc.

Desde la experiencia, ayuda a fijar criterios y homogenizar modos de actuación ante situaciones similares, ayuda a realizar protocolos concretos que se determinen desde las necesidades comunes de toda la Sección, o a iniciativa de los

propios equipos y, por último, colabora en la revisión y actualización del manual de procedimiento cuando sea necesario.

## 7. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Estaremos de acuerdo que la figura del Educador Social es importante en la configuración de equipos multiprofesionales. Partiendo de esta afirmación y después de la exposición realizada que dibuja una manera de intervenir como técnicos del Servicio de Infancia del Departamento de Acción Social, queremos introducir con ánimo de aportar contenido al debate de este Congreso, aspectos específicos que pensamos que la figura profesional del Educador Social pone en los equipos técnicos multiprofesionales.

La complejidad de las situaciones con las que trabajamos requieren planteamientos que redunden en intervenciones en las que las diferentes disciplinas –también la del Educador Social– actúen sinérgicamente.

Los mismos educadores en su código deontológico señalan:

*“El educador/a social trabajará siempre inserto en equipos y en redes, de una forma coordinada, para enriquecer su trabajo. Ha de ser consciente de su función dentro del equipo, así como la posición que ocupa dentro de la red y saber en qué medida su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros, del propio equipo y de los profesionales o servicios que, dentro de una red, estarán presentes más adelante. Se debe plantear una actuación interdisciplinar teniendo en cuenta los criterios, conocimientos y competencias de los compañeros. Toda actuación de un profesional de la Educación Social debe estar definida por una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socio-educativas con la persona sea coherente y constructivo”<sup>23</sup>.*

Compartiremos que nuestra figura tiene:

1. Un referente teórico que es la pedagogía. Uno de los aspectos que definen esta ciencia, es que se basa para su desarrollo en los conocimientos científicos de otros campos de estudio, como la psicología, sociología, historia, economía, etc., y con base en éstos se produce el saber científico pedagógico.

<sup>23</sup> Código aprobado por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), entidad que agrupa a los Colegios Profesionales de Educadores Sociales, a las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales y a las Asociaciones de Estudiantes y Diplomados en Educación Social, en su Asamblea General celebrada en Toledo el 28 de febrero de 2004.

2. Una función que usa como herramienta importante la relación con el otro. Entendemos que la persona capaz de mantener una relación adecuada con el otro y con el medio, contribuye al bienestar y calidad de vida de sí misma y de las demás. Afirmamos, además, desde este presupuesto que el educador social constituye un agente que trabaja en el seno de grupos humanos, procurando despertar en ellos las actitudes y valores necesarios para alcanzar determinados fines, además de transmitir los conocimientos que los miembros de las colectividades requieren para convertirse en los gestores de sus propias vidas, individuales y colectivas.
3. Una intervención en múltiples ámbitos y el medio en el que la desarrollamos son los procesos de socialización cotidianos –la calle, la escuela, el hogar, la familia..., muestra de los múltiples ámbitos en los que intervenimos son los que este mismo congreso refiere.

Es decir, nuestro “*corpus*” teórico se basa en conocimientos científicos de varias disciplinas, abordamos nuestra actuación en diferentes ámbitos y trabajamos con una herramienta que nos permite intervenir en medios y con métodos variados.

Desde esta comprensión entendemos que nuestro punto de vista esta “*sesgado*” por el prisma de la intervención directa. Nos hace ver nuestras intervenciones desde lo inmediato, lo cercano, lo directo..., por el contacto...

Esta realidad de nuestra profesión, la cual a veces extrapolamos hasta tal punto que no somos capaces de ver que mas allá de la misma existen otros puntos de vista, creemos que es una virtud cuando aportamos este “*sesgo*” a equipos donde están otros profesionales.

Es importante que además de considerar los aspectos psicológicos, o del trabajo social, seamos capaces de implementar los instrumentos propios que adoptamos como “*técnicos*” el punto de vista que conocemos bien. A saber:

- Estimulación, potenciación y reforzamiento de destrezas sociales e instrumentales tanto individuales como sociales.
- Favorecer los procesos de desarrollo personal y social de los individuos y grupos.
- Educación/reeducación/formación referidas al aprendizaje social.
- Promoción, desarrollo y orientación personal y social.
- Relación comunicativa. Mediación entre los individuos, la sociedad y los sistemas donde opera el mismo.
- Refuerzo social.

No se trata tanto de reafirmar lo que de propio, específico, identificativo..., nuestra figura de educador social, como de hacer hincapié en lo que podemos añadir al trabajo dentro de los equipos multiprofesionales.



## D. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Se detecta un avance en la creación de equipos multidisciplinares en los que se reconoce el papel del/a educador/a social, pero el reto está en avanzar en el proceso de creación de un trabajo interdisciplinar, para lo que se necesitan transformaciones, definición de competencias profesionales por lo menos, en tres espacios:

- En la formación, reforzando un tronco central entre los diferentes perfiles sobre los que construir las especificidades de las profesiones;
- En la estructura de los ámbitos de trabajo para facilitar una metodología interdisciplinar.
- En la organización y coordinación de las Administraciones públicas entre sus áreas.
- En técnicas de trabajo en red que nos permiten dinamizar procesos socioeducativos.



# **GRUPO 6: LAS POLÍTICAS DE CONTRATACIÓN Y DE INSERCIÓN LABORAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Se puede sintetizar afirmando que el desconcierto provocado hasta ahora por las distintas fórmulas y figuras profesionales en las que se sustentan las políticas de contratación de los educadores y educadoras han derivado en diferentes nomenclaturas, perfiles profesionales y situaciones ocupacionales que no hacen más que generar confusión sobre el desempeño de nuestra profesión.

De ahí, este grupo ha centrado el debate en la búsqueda de propuestas concretas por parte de los educadores y educadoras para que se produzcan mejoras significativas en su acceso al mundo del trabajo, clarificando y dignificando su desarrollo profesional.

En este grupo de trabajo han participado 46 congresistas y ha sido dinamizado por:

EMILIA SEOANE PÉREZ. Universidad de Ourense

MANUEL GARCÍA-BLANCO CASTIÑEIRA. Orientador sociolaboral en el IMEPE. Ayuntamiento de Alcorcón. Madrid.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# GUIÓN DE TRABAJO: LAS POLÍTICAS DE CONTRATACIÓN Y DE INSERCIÓN LABORAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

MANUEL GARCÍA-BLANCO CASTIÑEIRA y EMILIA SEOANE PÉREZ

### OBJETIVOS:

- Estudiar, analizar y debatir sobre las políticas de inserción y contratación laboral en el ámbito de la educación social en los diferentes escenarios profesionales y laborales.
- Conocer y analizar nuevas oportunidades de empleo para el/la educador/a social en tiempo presente y futuro.
- Buscar alternativas de cambio para un justo y digno ejercicio de la profesión de educador/a social.
- Elaborar un documento que contenga las diferentes fuentes de información existentes sobre las salidas profesionales del/a educador/a social.
- Analizar las salidas contempladas e incorporar aquellas que todavía no consten en dichas fuentes, al objeto de ser remitidas a los organismos y

entidades que correspondan para su reconocimiento e incorporación así como a los distintos agentes económicos y sociales.

- Presentar propuestas de cambio, una vez revisados los códigos de ocupaciones, a las autoridades y organismos competentes, tanto estatales como autonómicos.

## **CONTENIDOS:**

- El/la educador/a social en los códigos de ocupaciones.
- El/la educador/a social como trabajador de la administración.
- El/la educador/a social como docente en formación profesional (FPE y FPO).
- Educación y formación de personas adultas como espacio profesional del/la educador/a social.
- El/la educador/a social en el tercer sector.
- Prácticum, prácticas preprofesionales, voluntariado,... ejercicio profesional.
- Nuevos yacimientos de empleo.
- Políticas activas de empleo.

# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

## *Comunicación 1.*

### FACTORES SOCIALES QUE CONDICIONAN LA INSERCIÓN LABORAL DEL EDUCADOR SOCIAL

GLORIA DE LA FUENTE BLANCO  
MERCEDES REGLERO RADA

#### 1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de la Educación Social como profesión, empleamos habitualmente calificativos de “reciente área laboral”, “profesión emergente”, pero en realidad, nos referimos a la Educación Social como titulación universitaria, porque aunque la aprobación de la Diplomatura es relativamente cercana en el tiempo (1991), su trayectoria profesional es anterior. Con diferentes nombres y titulaciones, muchas personas han ejercido la labor de la educación social, especialmente a partir de la democracia y el consiguiente desarrollo de las políticas sociales en nuestro país.

En la actualidad se ha producido un avance en la definición de la profesión, construida según estos dos ejes: el ámbito social de su trabajo y el carácter pedagógico de su intervención (Petrus, 1994). Sin embargo, sigue existiendo una gran diversidad y heterogeneidad en los rasgos que caracterizan su concreción en el mercado de trabajo: disparidad de criterios y formas de contratación, indefinición de funciones, polivalencia de tareas... que en definitiva, han retrasado su consolidación como colectivo profesional.

En esta comunicación nos interesa especialmente el momento de acceso al empleo de los educadores sociales: ¿qué elementos condicionan su incorporación al mercado laboral?

Tomamos como punto de partida una investigación realizada a la tercera promoción de educadores sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, a los 3 años de terminar la carrera (de la Fuente 2002). En este estudio, se analiza en primer lugar, cuáles son los medios utilizados para encontrar empleo, distinguiendo entre medios formales e informales (redes sociales), en segundo lugar, los factores que parecen decisivos a los encuestados para su inserción laboral, y por último, las posibles ventajas que proporciona el hecho de ser hombre o mujer y el hecho de pertenecer a una familia con nivel cultural y/o económico alto. Los resultados ponen de manifiesto una inserción profesional relativamente aceptable en ese momento en comparación a otras titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y destaca la influencia de algunos factores en el proceso:

Las redes sociales parecen ser muy importantes a la hora de encontrar trabajo en esta área laboral, pero los factores que han resultado determinantes para obtenerlo efectivamente son, en especial, la formación complementaria a la universidad y las cualidades personales. La experiencia laboral es también un elemento importante y el título aparece como una condición que sin embargo no es suficiente en si misma. Los educadores sociales tienen ligeras ventajas sobre las educadoras a la hora de situarse en la profesión, pero no podemos obtener una conclusión firme porque la proporción de varones es muy pequeña entre los titulados. El origen social familiar no parece tener mucha influencia, lo que vendría a corroborar la impresión subjetiva del peso de las estrategias y activos personales (formación extra, cualidades...).

Partiendo por tanto de la constatación de la influencia de estos factores realizada en estudio, hemos llevado a cabo un grupo de discusión con el objetivo de profundizar en el significado que estas circunstancias suponen para los educadores



sociales; nos interesaba complementar los resultados cuantitativos con la expresión de experiencias y vivencias personales.

De los factores analizados en la investigación, proponemos para debate en el grupo de discusión: Sexo, edad, importancia de la titulación universitaria de Educación Social, obtención del título en una universidad pública o privada, formación complementaria extraacadémica, cualidades personales, procedimientos formales e informales de búsqueda de empleo, familia, voluntariado y prácticas.

## 2. DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

### 2.1. PARTICIPANTES

- Los componentes del grupo de discusión son ocho educadores sociales.
- Fueron seleccionados siguiendo el criterio de representatividad en cuatro elementos:
- Sexo: cuatro educadoras y cuatro educadores sociales
- Situaciones laborales: seis de ellos, trabajan dedicados a la Educación Social, pero también participa una persona desempleada que está buscando trabajo y otra también desempleada, pero que no busca en este momento trabajo, sino que ha decidido continuar estudios universitarios de grado superior.
- Áreas y colectivos de trabajo: menores, inmigrantes, adolescentes y jóvenes en riesgo, drogodependientes.
- Tipos de contratación: directa de la administración, a través de asociación y empresa.

El aspecto en común de todos ellos es que cursaron la Diplomatura de Educación Social en el CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, en diferentes promociones, de esta forma aseguramos el mínimo de homogeneidad que facilita la interacción y participación en el grupo. Somos conscientes que debido a la diversidad de tipos sociales existente en esta profesión, es prácticamente imposible cumplir con el requisito de saturación, sin superar un número de participantes apropiado para el debate.

Respecto a la participación de los componentes, fueron expuestas las opiniones y experiencias de forma libre y resultaron ser complementarias entre ellas.

Es manifiesto el grado de acuerdo alcanzado en la consideración de la importancia de cada factor social en la obtención de empleo.

### 3. ANÁLISIS DEL DISCURSO

En el inicio del grupo de discusión se plantearon dos cuestiones generales acerca de la profesión de educador/a social con la finalidad casi exclusiva de potenciar el diálogo en un primer momento y centrar posteriormente el debate en el tema principal de investigación.

Es importante señalar que en las primeras intervenciones en las que se les pedía que opinaran sobre la consolidación profesional de la Educación Social, ya centran el debate en la precariedad laboral, tema dominante en gran parte del discurso.

#### 3.1. SEXO

En la investigación con alumnos de la Complutense, se comprueba que la proporción de diplomados educadores es pequeña (20%), en comparación con las diplomadas, por lo que los resultados de la influencia de este factor han de analizarse con prudencia.

Se les preguntó acerca de si consideraban su influencia en la obtención de empleo, es decir si tienen más oportunidades de conseguirlo los educadores o las educadoras sociales y si lo creían, qué razones podían explicar la distinción.

Y la respuesta de todos siguió la misma línea de argumento:

Admiten que dependiendo del ámbito y de las tareas requeridas, tienen más facilidad para encontrar trabajo los educadores (hombres). En especial en ofertas que conllevan un riesgo para su realización: turnos de noche de pisos o centros de menores...en este punto elaboran un análisis interesante porque se muestran contrarios a la influencia del factor no porque favorezca a los varones, sino porque perjudica la consideración profesional de todos y todas las educadoras. En realidad, dicen, piden educadores (hombres), pero lo que están demandando son personas que cumplan funciones de “seguridad”, no educativas:

*“No es arbitraria porque lo que ocurre es que a lo mejor no buscan un educador social sino un seguridad; entonces, yo...en trabajos así...yo he tenido suerte...pero no*

*me meto en un piso para hacer de seguridad y ganar 80.000 pelas... llegas a conocer algunas ofertas de trabajo que hacen...”*

Se muestran de acuerdo, por tanto, en que el sexo puede ser significativo en la búsqueda de empleo, pero que dicha distinción no se basa en una decisión arbitraria, (no lo viven como una injusticia o diferenciación sexista), encuentran que es un error de apreciación en las funciones del educador social. Encuentran más profesional y enriquecedora la labor que ejercen las parejas pedagógicas mixtas.

Otro motivo que explica según ellos, que los educadores encuentren antes trabajo son los factores culturales que resulta imposible eludir en el ejercicio de su labor. Existen colectivos que inevitablemente, admiten mejor una atención educativa que proceda de un género concreto; ponen como ejemplo chicas adolescentes de la comunidad gitana (que prefieren educadoras) y en otras ocasiones son las entidades contratadoras las que se ven influidas por este estereotipo que asocia colectivo a tratar –género del profesional.

De cualquier forma, su discurso es moderado y tolerante con esta realidad; afirman que la razón simplemente puede ser la diferencia numérica que se establece ya en la universidad, donde siempre ha habido más chicas que chicos, por lo que el análisis de su inserción no es comparable.

### **3.2. EDAD**

Surge en el debate antes de plantearlo formalmente como posible factor influyente en la inserción laboral. Y resulta sorprendente el discurso sobre la misma, ya que no se centra en debatir que sea determinante a la hora de lograr empleo, porque hasta ahora los demandantes de trabajo en esta profesión son jóvenes casi en su totalidad, sino en la reflexión de si la edad puede constituir un rasgo identificativo de su colectivo profesional. Afirman que en su lugar de trabajo, en los cursos que asisten y a través de otros compañeros, no conocen educadores de más de 45 años (estimación aproximada). ¿Se trata por tanto de una profesión con límite de edad para su ejercicio?

*“No me veo como educadora de calle con 50 años, la verdad...”*

*“Llega una edad que quieres estabilidad económica, los horarios te pueden resultar incomodísimos... con familia con hijos...”*

Les inquieta la posibilidad y como respuesta, opinan que sólo el reciclaje profesional y la adaptación constante al cambio les permitirá dar continuidad a su proyección laboral.

También reflexionan sobre el corto tiempo de implantación de la carrera, quizá sea una de las razones, argumentan.

### 3.3. TÍTULO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Como hemos nombrado en la introducción, la Diplomatura de Educación Social nació en 1991, por lo que podemos valorar si la posesión del título es en la actualidad un elemento favorecedor de la inserción laboral de educadores sociales.

En el grupo queda manifiesta una contradicción; ya que por un lado, afirman que se exige en cada vez mayor número de ofertas de empleo (piden la acreditación de las titulaciones) y sin embargo critican que no sea un requisito imprescindible para acceder a puestos de trabajo de empleo público.

En los resultados de la investigación de alumnos de la Complutense, se observa que a menos del 50% el título les ha sido decisivo en la obtención de empleo.

*“me parece un contrasentido la verdad... por un parte, laboralmente no te están reconociendo con una categoría y por otra académicamente, la exigen...”*.

Un dato que aportan muy significativo es que debido a la flexibilidad en la definición de sus tareas, funciones... cuando afirman demandar empleo como educador social en bolsas de empleo público o privado, les animan a inscribirse también con el resto de “denominaciones” relacionadas con esta profesión: monitores, animadores, formadores, coordinadores... algo, que consideran es vejatorio para su nivel académico y profesional y que no ocurre con otras titulaciones universitarias.

Creen que conforme avance la consolidación profesional, será más rigurosa la exigencia del título.

Comentan también que de ninguna forma es un elemento enriquecedor de su currículum, sino el punto de partida y que tiene demasiado peso todavía la experiencia previa en este área laboral y cuenta como la presentación del título.

En relación a la importancia de la titulación universitaria, les cuestionamos acerca de si favorece o perjudica para la inserción laboral el haberla cursado en una universidad pública o privada.

Se muestran de acuerdo en la escasa relevancia de esta distinción. Afirman, sin matices, que no se puede tratar como factor de inserción laboral; no tienen experiencia de que discrimine a favor o en contra.

### 3.4. FORMACION COMPLEMENTARIA, EXTRAACADEMICA

Uno de los factores en los que se muestran unánimes. Consideran que determina directa o indirectamente la inserción laboral de educador social. Es más, califican la formación continuada como un rasgo imprescindible de su perfil profesional.

Analizan que facilita enormemente la adquisición de empleo, por distintos motivos:

- Primero, porque al ser una profesión tan diversa, te exige distintos conocimientos sobre colectivos en permanente cambio, metodologías de intervención...
- Segundo, porque demuestra actitudes de aprendizaje, motivación por la adaptación y reciclaje profesional, que se valoran en los procesos de selección.

*“Da sensación de interés, de movimiento...”.*

- Y por último, facilita contactos personales que son fuente principal de ofertas de trabajo en educación social.

En el discurso sobre la formación aparece un matiz relevante cuando se les pide que valoren si una vez conseguido un empleo más o menos estable y que cumpla sus expectativas, siguen formándose con esa ilusión y perseverancia del inicio de su carrera profesional... y están de acuerdo en que desciende significativamente el número de cursos que realizan:

*“deberíamos seguir formándonos, pero nuestro trabajo es agotador y si hacías 5 ó 6 cursos por año, ahora haces sólo uno. También necesitas desconectar...”.*

Pero se reafirman en que se trata de uno de los factores más decisivos en la inserción laboral, junto con el que analizamos a continuación.

### 3.5. CUALIDADES Y HABILIDADES PERSONALES

Existe también en este aspecto, un importante grado de acuerdo en el grupo; argumentan, con énfasis en ocasiones, que es indispensable para comprender la inserción laboral del educador social.

Nombran como una actitud o cualidad indispensable que el educador social debe ser un apersona “abierta”, extrovertida, de manera que supere las entrevistas

de trabajo porque van a valorar dicha actitud, al igual que los compañeros y los destinatarios de su intervención.

*“conozco educadores que trabajan fenomenal pero son personas más serias o apagadas y acceder a un puesto de trabajo para ellos es... complicadísimo”.*

Cuando un componente del grupo nombra la sensibilidad social, se unen todos para afirmar que más que una cualidad a tener en cuenta es casi un requisito personal previo a los estudios y la carrera profesional de Educación Social. Por lo que les invitamos a valorar la posibilidad de que formen un grupo social homogéneo...y matizan que sí es cierto que existe cierta similitud de opiniones y perfil personal, pero insisten en que también hay variedad.

Otras actitudes que han considerado importantes y que nombran en reiteradas ocasiones durante el desarrollo del grupo son: capacidad de adaptación, motivación por el aprendizaje, tolerancia y por último, se resalta que posteriormente para la proyección laboral futura se precisa constancia.

### **3.6. PROCEDIMIENTOS FORMALES E INFORMALES DE BÚSQUEDA DE EMPLEO**

Un factor clave en la inserción laboral del educador social es el análisis de los procedimientos que resultan más positivos en el acceso al empleo. Existe una división consensuada entre procedimientos formales e informales; los primeros requieren el uso de intermediarios, y prácticas comunes a otras profesiones y los segundos se centran en la utilidad de redes y contactos sociales que facilitan la inserción específicamente en este campo.

Son tajantes a la hora de restar utilidad a los procedimientos formales de búsqueda de empleo, en especial al envío de currículum, de manera general sin que se trate de la respuesta a una oferta concreta. Sí que consideran cada vez más provechosa la utilización de Internet. Comentan que hace escasamente dos años, no existían ofertas de trabajo para educadores sociales a través de este medio, pero que actualmente son muchos los educadores que mandan su currículum y obtienen respuesta tarde o temprano.

Son los procedimientos informales los que suponen mayor éxito en la inserción laboral. Exponen diferentes, pero el más importante son los contactos personales, las redes sociales. Conocer a gente dentro de la profesión es clave. También los cursos proporcionan contactos.

De hecho, los participantes del grupo que están trabajando, admiten que fue por que amigos, conocidos les informaron de la oferta o les recomendaron directamente.

En relación a los procedimientos de búsqueda de empleo, les proponemos que valoren las prácticas de la carrera o la realización de actividades de voluntariado como posible procedimiento de inserción laboral.

Crean que directamente proporcionan trabajo en menor medida que indirectamente, al igual que resaltan las conclusiones e la investigación de partida. Es decir, puede ocurrir, que después de las prácticas o de un período de voluntariado (menos probable admiten), te contraten, pero seguro que realizarlas, proporciona contactos, o el conocimiento de instituciones... en definitiva, amplía las redes.

### **3.7. ORIGEN SOCIAL, FAMILIA**

El último factor social que se les propone para analizar respecto a su incidencia en la inserción laboral del educador social es el origen familiar. Se pide que valoren la influencia positiva o negativa de la familia en su acceso al mercado de trabajo.

En su reflexión hacen una distinción relevante.

- Consideran que la familia es decisiva en cuanto al apoyo que otorgan para la elección y posterior desarrollo de la profesión. Están de acuerdo con el argumento de que la inserción profesional mejora notablemente cuando el nivel educativo de la familia de origen alcanza en algunos de sus miembros los estudios universitarios. Lo que confirma la importancia de los factores culturales frente a los ocupacionales o económicos en la carrera profesional de los hijos.
- Pero tiene una incidencia menor en el proceso de inserción; primero, porque apenas existe tradición en el ejercicio laboral de los educadores sociales y segundo, porque las formas de acceso a los puestos de trabajo no suelen proceder del ámbito familiar. Son casos concretos los que la familia ha supuesto una ayuda para la obtención de empleo.

Recalcan la relevancia del apoyo familiar en una profesión afirman, caracterizada por la precariedad laboral de los inicios, el riesgo de algunos destinos laborales, el desgaste emocional que conlleva su ejercicio... múltiples exigencias personales en definitiva.

## 4. CONCLUSIONES

La investigación que hemos tomado como punto de partida de esta comunicación muestra que el nivel de inserción de la Educación Social avanza a ritmo moderado, similar al de otras titulaciones en Ciencias Sociales.

También constata que la demanda de este tipo de empleos esta relativamente en expansión (Rodríguez Cabrero 1995), y es precisamente el hecho de no tener consolidado un ámbito propio de trabajo, el que obliga a los educadores y educadoras sociales a ganar poco a poco terreno en el mercado de trabajo, fundamentalmente demostrando la idoneidad de su formación y su buena preparación para adaptarse a la diversidad de situaciones que estas ocupaciones exigen.

El análisis del contenido del grupo de discusión pone de manifiesto igualmente esta realidad.

Coinciden en la importancia asignada a los distintos factores en la investigación realizada a los alumnos de la U.C.M.:

**Sexo:** El grupo confirma que puede haber cierta segregación sexual en algunas ocupaciones de educación social. El grupo masculino al ser minoritario podrá tener entonces algunas ventajas en el acceso a trabajos de la profesión. Pero coinciden en afirmar que en la discriminación positiva de los educadores subyace cierta confusión en la asignación de funciones profesionales.

**Edad:** se constata que la Educación Social, en la actualidad, es un área laboral desempeñada por jóvenes y, es pronto para ver tendencias, pero el futuro de los educadores debería ser ejercer tareas de coordinación, dirección, supervisión, formación..., etc., lo que reforzaría el perfil profesional de la educación social.

**Título:** El grupo confirma los datos de la encuesta: el título es una condición básica pero no suficiente. El contrasentido solo se explica por razones del ahorro económico que quieren hacer las instituciones no reconociendo oficialmente el requisito.

**Formación complementaria:** Al igual que en la investigación inicial, la formación extraacadémica es considerada como un factor clave de inserción laboral y es interesante la relativización de su importancia en la estabilidad del empleo.

En cuanto a la importancia de las cualidades personales y los procedimientos de búsqueda de empleo, el grupo confirma la importancia de ambos y los sitúa como factores prioritarios en el inicio de su carrera profesional.



**Origen social:** Dada la reciente implantación de esta área laboral, el grupo argumenta que la familia no incide directamente en su colocación. Pero le asignan un papel clave de apoyo en la elección y superación de dificultades que conlleva los primeros años de desarrollo profesional. Por este motivo sí es importante el mayor nivel cultural o económico de la familia.

**En resumen:** las cualidades personales, formación complementaria y los contactos personales como procedimientos informales de búsqueda de empleo, son los factores que colocan en primer lugar. Y los últimos en importancia que ordenan también de manera bastante común, son: la distinción entre universidad pública y privada y los procedimientos formales de acceso al empleo, como elementos menos influyentes en su colocación profesional.

Para concluir nos parece importante destacar algunas preocupaciones que han manifestado de manera reiterada en el discurso y que forman parte de la realidad profesional de este colectivo.

Coinciden en el análisis del factor edad: una vez se han incorporado el mercado laboral, observan que casi la totalidad de compañeros son jóvenes y se cuestionan si no han elegido una profesión de corta trayectoria, sin proyección de futuro... demasiado compleja y exigente para compatibilizarla con circunstancias de la vida adulta: pareja estable, hijos...

También reflexionan en la misma línea, sobre las exigencias personales en el desarrollo de la profesión: constante adaptación al cambio, renovación en la formación, incluso hablan del desgaste emocional y la forma física que se precisa en algunos puestos de trabajo.

Les preocupa también el constituirse como un colectivo profesional excesivamente homogéneo, con un perfil ideológico, político muy similar... incluso una imagen peculiar, muy cuidada. Creen que puede tratarse de una excesiva identificación personal/profesional.

Aspectos que les hacen concluir que efectivamente, han elegido una profesión difícil, pero que no dudarían en hacerlo de nuevo, por el enriquecimiento personal que les está aportando y que argumentan es uno de los matices diferenciadores de la Educación Social con otras profesiones, que en este caso, les refuerza positivamente.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAPITÁN DIAZ, A. (1994). *Historia de la Educación en España* Ed Dykinson. Madrid.
- CEA D'ANCONA, M<sup>a</sup> ÁNGELES (1996). *Metodología cuantitativa*. Ed Síntesis Sociología. Madrid.
- COLOMÁN NAVARRO (2000). *El proceso de inserción laboral del educador social en Cataluña: entre la oportunidad y el riesgo*. Educación Social: Revista de intervención Socioeducativa n<sup>o</sup> 15. EUES Pere Tarrés. Barcelona.
- DE LA FUENTE, G.; SÁNCHEZ MARTÍN (1997). *Los educadores del año 2000. Un estudio comparativo sobre los futuros educadores/as sociales y maestros/as*. Revista Complutense de Educación, 81, 43-77.
- DE LA FUENTE, G.; SÁNCHEZ MARTÍN (2000). *La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social*. Revista Complutense de Educación, 321, 269-290.
- DE LA FUENTE, G. (2002). *El acceso al empleo y la formación de los profesionales de la Educación Social*. Próxima publicación en Revista Complutense de Educación.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (1998). *La educación social en marcha*. Ed. Nau Llibres. Valencia.
- ETXEBERRIA, F. (1989). *Pedagogía Social y Educación no escolar. VII Cursos de Verano en San Sebastián*. Servicio Ed. Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- ETXEBERRÍA, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel Practicum. Madrid.
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Ed. Herder. Barcelona.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1994). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Ed. Popular.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes*. Ed. La muralla. Madrid.
- PETRUS, A. (1994). *Pedagogía Social*. Ed. Ariel Educación. Madrid.
- REGLERO RADA M. (2003). *Necesidades de la sociedad actual: colectivos sociales tradicionalmente excluidos del mundo educativo, en Los retos de la Educación en el siglo XXI*. José Quintanal Díaz (coord.) Ed. Edebé. Barcelona.
- RODRÍGUEZ CABRERO G. (1995). *Los servicios sociales en España: implantación, generación de empleo y evaluación de su efectividad, en VV.AA. II Simposio sobre la igualdad en la distribución de la renta y la riqueza*. Argentaria.
- RUBIO, M. J.; VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Ed. CCS. Madrid.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1999). *La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas*. Conferencia dictada en el marco del I Congreso Andaluz de Educación Social. Córdoba. Edición en facsímil.
- SESENT SÁNCHEZ, J. M. (1994). *Los Educadores Sociales en Europa*. Universidad de Valencia.
- VIDALES GARCÍA, A.; HABA JIMÉNEZ, C.; MARTÍNEZ FUENTES, M.A., SARRIÁS MARTÍ, T. (2004). *Hacia una definición de Educación Social* APESCAM. Grupo de Formación Permanente. [www.eduso.net](http://www.eduso.net).

## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Es importante definir las competencias y funciones que acoten el perfil del educador/a social en cada ámbito de intervención, incluso en puestos y lugares de trabajo concretos.

Consideramos que los diferentes colegios de educadores sociales, coordinados entre si, deberían representar y realizar un seguimiento a nivel estatal de las funciones y competencias de los puestos de trabajo que se ofrecen desde las administraciones públicas y privadas.

Los educadores creemos que toda la intervención en el ámbito del bienestar social, es de responsabilidad pública y ha de seguir siéndolo:

- Ante la enorme privatización y externalización de servicios, creemos que se debe primar la calidad de la intervención antes que el bajo precio.
- Que no se reduzcan los SS.SS. que ya están asentados en lo público.
- Creemos que no han de reducirse inversiones sociales en nuestro sector, sino que, más bien al contrario, deben crecer en otros: necesidad de educadores sociales en la educación formal.

Necesidad de una participación de los educadores y profesionales relacionados en las organizaciones sindicales:

- Unión de todos los trabajadores ante las privatizaciones.
- Necesidad de un convenio marco a nivel estatal que facilite convenios en todas las comunidades para que se regule el sector empresarial entre servicios externalizados.
- Comités de empresas fuertes.

- Necesidad de identificación de patronales que están operando en el sector.
- Control desde los colegios profesionales del tipo de contrataciones que se están realizando ante cambios de categoría (atender las denuncias de los asociados).

# GRUPO 7: LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO

## A. INTRODUCCIÓN

El adelanto de las políticas europeas en materia social con respecto a nuestra sociedad puede ayudarnos en la adopción y aplicación de iniciativas sociales que sean fruto del análisis de las experiencias de otros países europeos y de las repercusiones que están teniendo en otros estados y realidades territoriales y humanas. Asimismo, este grupo ha enfocado el análisis en la influencia que tendrá el proceso de convergencia europea de la educación superior en las decisiones y actuaciones que se promuevan respecto de las titulaciones específicas o colaterales a nuestra profesión.

En este grupo de trabajo han participado 26 congresistas y ha sido dinamizado por:

JOSÉ A. CARIDE GÓMEZ. Universidad de Santiago de Compostela.

DAVID VENTURA LLUCH. Fundación Hospitalaria San Juan de Dios. (CEESC, Cataluña).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

#### GUIÓN DE TRABAJO: LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO

DAVID VENTURA LLUCH

1. Conocimiento de los documentos marco de trabajo
  - 1.1. Documentos Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia, Praga...).
  - 1.2. Documentos Estado Español (L.O.U., La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior...).
  - 1.3. Directivas Europeas implicadas.
  - 1.4. Propuesta RED EDUCACIÓN
2. Futuro de la profesión.
  - 2.1 Formación (nivel de grado, 180 ECTS versus 240 ECTS, competencias básicas...).
  - 2.2 Situación laboral (mayor o menor conocimiento, títulos formativos de grado superior, regulación del mercado laboral...).

3. Posicionamiento del Colectivo Profesional.
  - 3.1 *Ámbito Estatal (ASEDES).*
  - 3.2 *Ámbito Internacional (Oficina Europea AIEJI).*



## *Documento 2.*

# GUIÓN DE TRABAJO: LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ

1. La Unión Europea como referente geográfico y humano de las Políticas Sociales: realidades y problemáticas específicas.
2. Origen y desarrollo de la Política Social en Europa: perspectiva histórica.
3. Concepciones, enfoques y modelos de las Políticas Sociales en el escenario europeo.
4. Las Políticas Sociales y el Estado del Bienestar en Europa: principios de acción, marco competencial-normativo, organizativo e institucional. Implicaciones para la Educación Social.
5. La configuración del espacio social europeo en la perspectiva de los derechos y deberes de la ciudadanía. Los aportes de la Educación Social.
6. El quehacer político-social en el espacio europeo: visión comparada.
7. La Política Social de la Unión Europea: estrategias, programas, iniciativas, redes y actuaciones (generales y sectoriales).
8. La Educación Social en la construcción de las Políticas Sociales en la Unión Europea: perspectivas científica, académica y profesional.



## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Los Educadores Sociales asumimos la naturaleza política de la educación y nos reconocemos como agentes de cambio social, en particular articulando situaciones inclusivas y no discriminatorias, debemos conocer y comprender las políticas sociales europeas para construir desde la Educación Social una Europa Social y Educativa abierta a otras realidades, por lo que instamos:

A las organizaciones profesionales a facilitar el conocimiento de las políticas sociales europeas y los proyectos que se desprenden de estas, a estar presentes en los foros donde se debatan temas de Educación Social y conjuntamente con las Universidades a realizar una formación específica en Políticas Sociales.

A los Educadores Sociales a incorporar la idea de Europa en su trabajo cotidiano, a aprender idiomas para conocer otras realidades, a elaborar y participar en proyectos europeos y a extender estas actitudes entre las personas de su entorno.



# GRUPO 8: EL LUGAR DE LA ÉTICA EN NUESTRA PRÁCTICA

## A. INTRODUCCIÓN

El trabajo socioeducativo presenta a menudo dilemas y conflictos ético-morales que resultan difíciles de resolver, afectando directamente a los sujetos y usuarios de las prácticas educativas, otros profesionales compañeros/as de trabajo, las instituciones que sirven de referencia, los responsables políticos, etc.

En esta perspectiva se ha considerado fundamental reflexionar sobre los principios, mecanismos y estrategias para conseguir una auténtica “ética aplicada” al quehacer profesional.

En este grupo de trabajo han participado 53 congresistas, y ha sido dinamizado por:

ARACELI LÁZARO APARICIO. Educadora social, miembro del CEESC (Col.legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya).

IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO. Educador social, miembro de GITZABERRI (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## GUIÓN DE TRABAJO: EL LUGAR DE LA ÉTICA EN NUESTRA PROFESIÓN

ARACELI LÁZARO APARICIO e IÑAQUI RODRÍGUEZ CUETO

- La profesión ante los retos sociales. Posiciones éticas desde las que entiende la realidad y define su función.
- El porqué y el para qué de la ética en el desarrollo de la profesión. (Un paso hacia adelante desde la Declaración de Barcelona 2001).
- Deontología y realidad educativa cotidiana. El camino hacia la ética aplicada.
  - Selección e identificación de dilemas.
  - Selección y abordaje de conflictos.
  - La importancia del Trabajo en Equipo.
- Uso y abuso del Código deontológico. Posibilidades y limitaciones.
  - Niveles de análisis de las cuestiones deontológicas (Jesús Vilar, 2003).
  - De la ética individual a la colectiva en la profesión. El papel de los Comités de Ética.





# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

## *Comunicación 1.*

### UNA ÉTICA DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTOS COMO EJE DE LA LABOR DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA

M<sup>a</sup>. TERESA RASCÓN GÓMEZ

CRISTÓBAL RUÍZ ROMÁN

*Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga*

La escuela occidental que se ha construido sobre una idea de cultura, compacta, y sobre la función de intentar transmitir los saberes culturales considerados más valiosos “*Se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambios de información en tiempo real, de trasiegos de personas y grupos humanos*” (Pérez Gómez, 1998: 77). La escuela obligatoria, que nace como una institución primordialmente moderna, y cuya función inicial es la transmisión y universalización de una serie de conocimientos, parece que pierde una de sus grandes razones de ser en la sociedad de la información. Así, en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna en la que no es posible un único referente conceptual, ético, episte-

mológico..., parece que la escuela “*ha perdido el Norte*” y por ello vive en unos momentos de desconcierto.

Este contexto no sólo invita replantear y reconstruir la función educativa de la escuela, sino que pone de relieve la emergencia de la educación social como un nuevo referente desde el que plantear acciones educativas. Y más allá de eso, uno de los grandes transformaciones que caracteriza nuestra sociedad, a partir de la apertura a la diversidad cultural, no sólo demanda nuevos ámbitos, agentes y funciones educativas, sino que requiere una nueva ética desde la que el educador ejerza su labor. En efecto, la educación social, y sus profesionales se encuentran ante el reto no sólo de construir otros espacios y ámbitos desde los que propiciar la educación y el intercambio en una sociedad intercultural, sino que dicho contexto exige de una ética profesional que respete y fomente dicha diversidad.

En los tiempos del Relativismo Absoluto se pasa de la diversidad, heterogeneidad y contingencia de los individuos y culturas, a la escéptica negación de que exista cualquier tipo de significados o valores compartidos, aun entendiéndose esta validez como contingentemente válida, desde los que trabajar, en la sociedad en general, y en la escuela en particular. De esto, tenemos noticias todos los días, cuando la diversidad social antes que ser entendida como un situación que puede posibilitarnos una situación de aprendizaje, es entendida como un preocupante problema que genera agresividad, violencia..., y que hace levantar las voces de la sociedad hacia la educación. La educación formal, que tradicionalmente ha ejercido su función desde una monocromática ética de principios, no puede encontrar respuestas a conflictos derivados de la diversidad que aglutina.

La salida a esta situación, no parece consistir, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en re-conquistar una sociedad y una educación guiada por grandes valores, universalmente aceptados, que *instruya* a la ciudadanía en dichos valores considerados absolutos y universales. La heterogeneidad y multiculturalidad que caracterizan nuestras sociedades industrializadas, y que cada vez más lo hará en una sociedad globalizada que evoluciona a un ritmo vertiginoso, nos ha de impulsar a la búsqueda, no tanto de una ética que se base en principios estáticos, sino hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios, valores, presupuestos... “*Procedimientos que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural*” (Pérez Gómez, 1998: 56).

A nuestro parecer, ésta ha de ser la ética que sustente la labor del educador social en una sociedad intercultural: una ética que no se *empeñe en instruir en la libertad, el respeto, la democracia, el diálogo...*, sino más bien una ética basada en procedimientos que garanticen la consecución de valores consensuados. Desde nuestro punto de vista, si un educador social que desempeña su labor en un contexto pluricultural no cuida *las formas* de provocar educación, potenciando desde los procedimientos y no sólo los fines de lo que el prefijo “inter” supone, difícilmente puede enarbolar éticamente su acción educativa como intercultural.

Y es que esta de procedimientos por la que apostamos no suprime el conflicto<sup>24</sup> entre los valores de las diferentes culturas y subjetividades; sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y las culturas, pero no garantiza su consecución. Desde esta ética es necesario mantener “*el compromiso socrático con el libre intercambio de opiniones, sin el compromiso platónico, con la posibilidad de un acuerdo universal –una posibilidad asegurada por doctrinas epistemológicas como la teoría platónica de la reminiscencia, o la kantiana de la relación entre conceptos puros y empíricos*” (Rorty, 1996: 261). Se puede acordar después del debate y de la experimentación los sistemas que no conducen a la satisfacción y no favorecen el intercambio democrático, pero no se puede racionalmente definir en forma positiva y definitiva el sistema concreto adecuado. Solamente establecer hipótesis de trabajo y experimentación. Ésta es la grandeza y la miseria de la democracia humana<sup>25</sup>.

En este sentido, la ética de procedimientos tendría como principio, un principio dinámico, haciendo hincapié y fundamentándose en el *proceso de búsqueda*, mientras que una ética de principios se sustentaría en un principio estable.

El hacer hincapié en un principio dinámico y de procedimiento, no implica el dejar de buscar un modelo mejor de sociedad, pues como expone Gimeno, (2001): “*la vida humana y la cultura están afectadas por pulsiones que las impelen hacia el ‘más allá’, y que se concreta en proyectos de vida personal y colectiva que dirigen en alguna forma el proceso de llegar a ser la persona, la sociedad o la cultura que se quiera*” (pp. 224-225). El hacer hincapié en una ética de principios de procedimientos, lo que implica es no conformarse nunca con una ética de principios estática, porque conscientes de la contingencia y diversidad que inunda al ser

<sup>24</sup> No consideramos el conflicto como algo negativo, sino más bien como algo inherente a la diversidad de la naturaleza humana, y que por lo tanto plantea no sólo algunos inconvenientes, sino también múltiples posibilidades.

<sup>25</sup> Cfr. PÉREZ GÓMEZ, 1998: 57.

humano, creemos que siempre podemos encontrarnos con nuevas personas, nuevos ideales... Esta pulsión constante, esta *tendencialidad* permanente es la que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de la cultura quedaría paralizada.

Por ello, el educador ha de emprender un camino cuya meta es seguir siempre caminando hacia la búsqueda de los valores y del tipo de ser humano que queremos educar, conscientes de que el modelo que pensamos será contingente y deberá ser revisado. De no ser así, se corre el riesgo de formar el modelo de ser humano que se impone desde la cultura hegemónica; o de construir un hombre fragmentado, indefinido; o de quedarnos estancados en un modelo contingente e histórico de ser humano. “*La cultura fáctica (la que viene dada en un momento histórico particular), en cuyo seno se constituyen los seres humanos, no tiene que ser necesariamente la mejor cultura posible, ‘la cultura más auténtica’, por lo que no puede concebirse como algo intocable. Su desarrollo ha sido el que se ha producido; podría haber sido otro diferente*” (Gimeno, 2001: 225). Por eso, resulta fundamental que los educadores, realicemos un ejercicio de reflexión personal y de debate colectivo.

*“La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación”* (Pérez Gómez, 1998: 172).

Efectivamente, para que todos los miembros implicados en una acción educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayuden a poner en crisis los propios esquemas, ideas, valores..., y donde las condiciones *a priori* de libertad e igualdad, sean un garante que minimicen la posibilidad de que se devalúen unas posturas sobre otras<sup>26</sup>. “*Sin la libertad para crear y para expresar las propias convicciones, la*

<sup>26</sup> Este diálogo requiere un espacio que posibilite la diversidad de recursos, la posibilidad de reflexión y contraste, y la libertad para re-construir individual y colectivamente los significados. Sin duda la opción de una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, resulta esencial para tal proceso de aprendizaje. En este clima democrático, el diálogo permanente e inacabado debe ser la estrategia a seguir, al objeto de facilitar tal proceso de redescritión inter e intrasubjetiva, de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la comunicación e interacción humana.

*comunicación carece de interés; sin la igualdad de oportunidades de los interlocutores, la comunicación se desequilibra y se desliza hacia la persuasión, el dominio y la imposición”* (Pérez Gómez, 1998: 57).

Que la ética de procedimientos se utilice como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos de la propia cultura del pensar, del sentir y actuar y para estimular el contraste es bien diferente de proponerla como objetivo o fin del educador social. Si hiciéramos esto caeríamos en una lamentable contradicción. Y es que, aunque la ética procedimental no ofrece criterios u orientaciones de contenido sino un procedimiento, caeríamos en una contradicción de lo que venimos defendiendo, si no admitiéramos y explicitáramos que dicho procedimiento encarna presupuestos destinados a garantizar la igualdad en la comunicación: la igualdad y la libertad. En efecto, la ética de procedimientos no es una ética neutra, ahora bien, reconociendo y explicitando esto, la ética de procedimientos es la que nos permite constantemente avanzar, evolucionar, y re-venir éticamente las circunstancias, conductas, actuaciones..., sin quedarnos anclados y arribados en una ética de principios, que no comprenda la diversidad, contingencia y dinamismo del ser humano.

Como expone Adela Cortina: “*Estar dispuesto a entablar un diálogo significa estar a la vez dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido*” (1997: 205). Mínimos de justicia son entonces para esta autora, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad. Sin embargo tales mínimos de justicia, que desde nuestro punto de vista son aquellos que garantizan la libertad y la igualdad de participación en el diálogo público intercultural, no son valores universales, ni mínimos definidos de una manera definitiva, sino que los entendemos más bien como valores y condiciones contruidos culturalmente, que surgen en el seno de una tradición determinada y que por lo tanto no pueden ser impuestos universalmente<sup>27</sup>, debiendo ser revisados, renovados o confirmados continuamente.

Las posturas completamente relativistas, que niegan cualquier posibilidad de criticar culturas ajenas a la propia, por no compartir los mismos significados y subjetividades; la idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte de una interacción comunicativa,

<sup>27</sup> Cfr. CORTINA, 1997, pp. 215-216.

hace imposible la crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma<sup>28</sup>.

Por eso: “cada oferta de vida buena debe reflexionar seriamente cuando alguno de los mínimos le parecen inaceptables en su propuesta, por ver si es ella la que está equivocada, o si, por el contrario, tiene argumentos para hacer una propuesta todavía más justa que la comúnmente aceptada, todavía más humanizadora” (Cortina, 1997: 216).

Así esta ética necesita creer en la posibilidad del diálogo intercultural e intracultural desde la plena conciencia que es un diálogo en el que ambas partes ofrecen una visión parcial, subjetiva, posicionada intrínseca o extrínsecamente al valor cultural discutido en sí..., y en el que los consensos son posibles, necesarios, válidos y éticos, siempre que se entiendan contingentes y abiertos a la crítica. Para todo ello, es imprescindible un principio que permita este inagotable dinamismo. Un principio que como decíamos antes debe ser un principio procedimental, que permita la interacción entre culturas o personas.

En efecto, aceptar hasta sus últimas consecuencias esta ética procedimental, exige aceptar unas condiciones previas que hagan posible el diálogo. Así, el educador desde este principio procedimental: “Elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima su intervención si es consciente de su relatividad [por muy arraigada que la tenga] y de las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que la viven” (Pérez Gómez, 1998: 191).

A nuestro entender, el apego acérrimo a las ideas, al estatus social, a una identidad estática y clausurada..., nos separa del otro, hace que tengamos que estar en actitud defensiva para con el otro, por temor a perder lo nuestro. Y es que estimular el espíritu crítico no es tarea fácil: es casi seguro que, el educador tenga ciertas creencias y haya prestado su adhesión a ciertas normas, valores, ideas... que no esté dispuesto a someter a la crítica. Si el educador se niega a permitir la discusión crítica sobre éstas cuestiones, si reacciona con actitudes a la defensiva, de enojo, encubrimiento o reprobación frente al disenso, tiene pocas probabilidades de construir un diálogo intercultural. Por eso, para que se dé un verdadero aprendizaje también se hace necesario el desapegarse de las pertenencias, que no *vaciarse* de ellas. Sólo aquel que no tiene miedo a perder algo, porque es consciente de su relatividad y contingencia, que no queremos decir falsedad, es realmente libre para luchar por entero por alcanzar otras. Por eso, para construir, primero es necesario de-construir; para vivir, des-vivirse; para aprender, dejar las

<sup>28</sup> Cfr. GEETZ (1996).

seguridades y ponerse en actitud de apertura. Sólo el desapegarse de las propias pertenencias, de los acérrimos individualismos nos permitirá abrirnos al otro.

Como dicen Bárcena y Mélich es necesario que en el proceso educativo exista una actitud ética que deje las puertas abiertas a un saber que está por decir, que está *por venir* por el Otro. Para María Zambrano el *por venir* es lo que va de lo imposible a lo verdadero, lo que ni siquiera es *todavía pensable*. A nuestro juicio, ejercer la acción educativa en un contexto intercultural, implica una ética que tenga en cuenta *ese por-venir*, que tenga como principio un procedimiento: estar abierto al Otro, a escuchar lo que está por saber, lo que está por venir.

## BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- LARROSA BONDÍA, J. (1998): "Para qué nos sirven los extranjeros? en SANTA-MARÍA, E. y GONZÁLEZ, F. *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus.
- LARROSA BONDÍA, J. (2001): "Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión" en LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.
- MÉLICH, J. C. (2001): *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Barcelona, Anthropos.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993): "La cultura en la escuela: retos y exigencias contemporáneas" en *Rev. Kikiriki*, nº 29, pp. 5-12.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ed. Morata.
- RORTY, R. (1996): "La prioridad de la democracia sobre la filosofía" en RORTY, R.: *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona, Paidós.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- ZAMBRANO, M. (1996): *Horizonte del liberalismo*. Madrid, Morata.





## *Comunicación 2.*

# LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

DAVID ANSOLEAGA SAN ANTONIO  
JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ

Con motivo de la celebración del IV Congreso Estatal de la Educación Social, el CSEU La Salle quiere sumarse al debate sobre el panorama actual y futuro de las políticas socioeducativas. Concretamente, queremos apoyar el proceso de construcción del modelo ético de referencia para el ejercicio de nuestra profesión, aportando varios elementos de análisis que contribuyan a promover que el componente ético esté mucho más integrado en la práctica profesional cotidiana.

Proponemos cinco ejes de pensamiento que se van a desarrollar a lo largo de esta comunicación en forma de pinceladas que ayuden a iniciar el trabajo en grupo:

- un breve repaso al sentido de la ética en la práctica de cualquier profesión como pilar de su cultura profesional,
- la definición de la educación social desde la perspectiva ética,
- propuesta de algunos elementos que deberían formar parte de la reflexión ética propia de la educación social,
- el espacio de la ética en la formación de los educadores y educadoras sociales, y

- un par de pistas para favorecer mecanismos que aproximen la actuación práctica al referente ético.

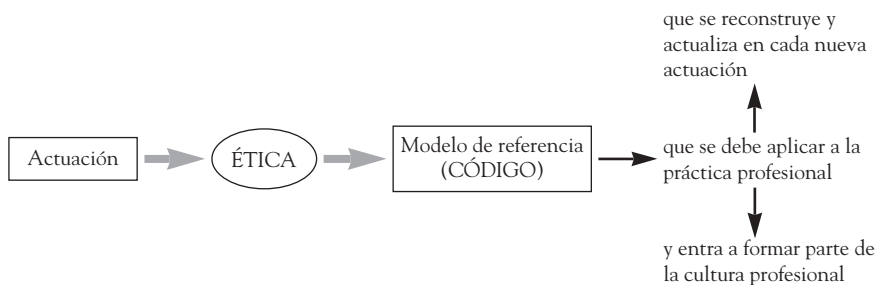
## 1. ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL

El desempeño de cualquier práctica profesional representa un servicio a la sociedad. Algunos de estos servicios se prestan a las personas, otros se prestan a las posesiones o pertenencias de las personas, y otros atienden necesidades derivadas de asuntos inmateriales. Todos requieren una pauta de actuación que regule y oriente la labor hacia la consecución de la satisfacción de la necesidad que origina la prestación del servicio; y ello bajo unas determinadas condiciones de trato y de comportamiento.

El grado de formalización de esta pauta de actuación depende de la tradición corporativa de la profesión y de ello se deriva el carácter vinculante, prescriptivo y normativo que pueda adquirir. La definición y tratado de los deberes rectores de una actividad concreta conforma la deontología de dicha profesión.

La deontología se suma a los criterios técnico-científicos que regulan la actividad, aportando una dimensión ética de la actuación: determina el valor moral de las acciones deseables y no deseables para quien la ejerce y la recibe, fundado en los principios de responsabilidad moral y social que inspiran la correspondiente profesión. Se puede considerar el máximo atributo social y la quintaesencia de una cultura profesional, lo que le aporta sus señas de identidad y la diferencia de otras.

Cualquier actuación debe someterse al prisma de la ética, concretándose un modelo de referencia generalizable por acumulación de experiencias prácticas que redundan en un mismo sentido: así se define el patrón ético de una profesión.



La deontología utiliza el mecanismo de la autorreflexión para definir este modelo ético que se va a convertir en referencia, pauta o criterio autorregulador de la actuación y la organización de una actividad profesional. Cuando la comunidad profesional lo asume, adquiere el valor de código de conducta para todos sus miembros (Código Deontológico). Los Colegios, Asociaciones y Organizaciones Profesionales tienen la competencia y el deber de velar por su cumplimiento, elevándolo a ordenamiento jurídico en aquellos casos que los poderes públicos así lo admiten (en el caso específico de la educación social todavía hay un gran trecho por recorrer...).

Entendemos que todo este componente ético que existe en el seno del ejercicio de una profesión, que se concreta en su deontología, tiene que ser un elemento dinámico y vivo, que se refleja y se reproduce en cada uno de los profesionales que la ejercen. Si la elaboración y aprobación del Código Deontológico es en esencia un producto colectivo fruto de la comunicación y la discusión entre los miembros de la comunidad profesional, su aplicación se convierte en el componente ético que toda actuación concreta de cada uno de los profesionales debe contener. Por tanto, el componente ético presente en toda práctica profesional es un proceso individual que integra, al menos, tres funciones:

- *reflexión*: capacidad del profesional de reconocer la necesidad de analizar su actuación, conforme a una sensibilidad y conciencia ética;
- *discriminación*: capacidad de discernir la orientación que debe dar a su actuación, en función de la interiorización de un determinado valor o criterio ético;
- *decisión*: capacidad de ajustar el comportamiento al patrón o modelo ético de referencia asimilado.

## 2. DEFINICIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La propia naturaleza de la profesión de la educación social demanda con más fuerza la disponibilidad de un compendio ético que rijan la actuación profesional con criterios que trascienden el ámbito de lo individual.

En primer lugar, la responsabilidad social y moral que antes mencionábamos como fuente del valor ético de una profesión, en el caso de la educación social deriva de su esencia educativa. El educador o educadora social es educador de personas y responsable de administrar los medios que mejor puedan contribuir a facilitarles su desarrollo, su integración y su bienestar.

Además, el educador social es educador de personas con una problemática social muy determinada, que les coloca en una situación de vulnerabilidad y dificultad mucho mayor y por tanto con una exigencia de rigor, justicia y responsabilidad muy grande. Cosa que también hay que compaginar con el padecimiento de situaciones que generan una alta vinculación afectiva, implicación personal y compromiso ético por razón de la condición social, a veces muy distante a las posiciones propias, de los destinatarios de la educación social.

La educación social es una profesión joven que no surge de nuevas, sino que se forma por la confluencia de diversas tradiciones: animación sociocultural, educación de personas adultas y educación especializada, básicamente, aunque se pueden rastrear otras como la formación ocupacional, la educación no formal, etc. Por consiguiente nos encontramos ante una “profesión mosaico”, con un grado de heterogeneidad y diversidad muy elevado en sus formas, ámbitos y perfiles. Desde el punto de vista del componente ético, se debe contemplar dicha amplitud para no restringir la casuística posible.

Este mismo hecho de su recencia y diversidad, provoca la coincidencia de otras figuras profesionales en el mismo campo de acción. ¿Hasta qué punto el modelo ético de referencia debe afectar no sólo a los educadores sociales propiamente dichos, sino a todos aquellos que ejercen o apoyan muy de cerca la educación social? Dilucidemos si queremos un código de conducta para una titulación o para un campo de actividad social.

Al mismo hay que tener en cuenta que la educación social es una de esas “profesiones-eje” que pocas veces trabajan aisladamente, sino que requiere del trabajo en red y va a participar en procesos habitualmente multiprofesionales. Por lo que en todas esas ocasiones su actuación no se conduce de manera aislada y particular, sino que se debe a planteamientos globales y coordinados en los que las especificidades propias deben encajar con las peculiaridades de las otras figuras profesionales. En consecuencia, se requiere un referente ético susceptible de una fácil complementariedad y conectividad con los de otros campos.

En definitiva, la educación social apunta hacia el ejercicio de una actividad educativa con responsabilidad, presidida por un criterio ético con dos vertientes:

- el componente ético de la actuación del educador, y
- el componente ético de la acción educativa sobre el destinatario o educando.

En cuanto relación educativa, basada en una relación de comunicación entre al menos dos personas en diferente posición (educador-educando, profesio-

nal-destinatario, facilitador de medios-demandante), no hay que olvidar la proyección directa que se produce sobre el sujeto de la intervención. Así pues, en la reflexión ética de la educación social debe estar presente una concepción antropológica y sociológica del ser humano, definiendo la manera de entender las posibilidades y las limitaciones de la acción educativa: cuándo es posible intervenir, con qué intenciones y en base a qué contenidos, para promover el desarrollo personal del individuo y el desarrollo comunitario de la sociedad donde se integra.

### 3. CONTRIBUCIÓN A LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

La reflexión y la discusión de los referentes éticos aplicables a las diferentes prácticas, actuaciones y situaciones propios de la educación social, da lugar a la confección de un código que debe ser ampliamente consensuado y asumido por la comunidad profesional. En este Congreso precisamente se presenta la experiencia de elaboración de un Código Deontológico para los educadores y educadoras sociales y que en el momento de ser leída esta comunicación ya nos habrá ubicado perfectamente en esta dimensión.

A este Código le hemos de exigir que nos aporte luz en todos aquellos dilemas, conflictos y discusiones ético-morales que tan a menudo asaltan nuestro quehacer y que, por su propia naturaleza, son tan difíciles de resolver. A ellos nos enfrentamos en muchas ocasiones con una cierta sensación de *“solo ante el peligro”*, de la que se sale con una no menos inquietante sensación de *“¿lo habré hecho bien?”*. Paliar dicha soledad y reducir esta incertidumbre sobre el acierto o justicia con que se ha obrado, es misión del modelo ético recogido por el Código profesional.

Su contenido, además, debe encontrar el equilibrio entre la concreción necesaria para guiar la acción con claridad, y a la vez la flexibilidad necesaria para adaptarse a la multidimensionalidad y diversidad del ejercicio de la educación social en tantos y tan variados ámbitos.

No es nuestra pretensión centrar la comunicación en este punto del contenido del Código por dos razones, aunque somos conscientes de que es el que más interés suscita. Lo hace porque afecta al trabajo cotidiano de todo el colectivo de educadores sociales, porque exige una gran implicación personal (y desgaste) en situaciones harto comprometidas, y porque sobre ello se depositan las expectativas de encontrar una herramienta útil para conducir nuestro comportamiento

profesional. Pero las dos razones por lo que no lo vamos a hacer de manera exhaustiva son:

- primero, porque Araceli e Iñaki lo van a hacer (o lo habrán hecho ya) mucho mejor, y
- segundo, porque nuestra intención es añadir otras dos cuestiones al debate para conseguir una auténtica “ética aplicada”, que no se centre sólo en el contenido, sino en los dos aspectos que se tratan en los apartados siguientes: la formación para la ética profesional y la incorporación de la ética profesional en la práctica.

No obstante, no nos abstraemos de contribuir también al debate en esta línea con algunas aportaciones.

La ética profesional de la educación social debería contemplar cuatro escenarios mínimos:

- a) las relaciones con los sujetos, que son los destinatarios y usuarios de nuestras prácticas educativas y por tanto los beneficiados o perjudicados de nuestra habilidad profesional;
- b) las relaciones interprofesionales, con el resto de compañeros y compañeras de trabajo, integrados en equipos necesariamente multiprofesionales e interdisciplinares;
- c) las relaciones institucionales, que marcan todas las situaciones de colaboración, coordinación, subordinación e interdependencia que en esta profesión se producen tan a menudo con instituciones oficiales, organismos de todo tipo, entidades y organizaciones sociales y privadas, responsables políticos y financiadores, etc.;
- d) el comportamiento técnico propiamente dicho, reflejo de la propia concepción y proyección práctica que tiene el propio educador o educadora de su profesión, y que aplica en cada una de sus actuaciones.

En los cuatro campos, está claro que la educación social asume y se rige por principios comunes a toda deontología profesional, especialmente la del sector de las ciencias sociales y humanas: respeto a la persona, protección de los derechos humanos (del niño, de la mujer, de la familia, de las personas enfermas, etc.), sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los destinatarios, prudence en la aplicación de pruebas y técnicas, solidez en la fundamentación objetiva y científica de las intervenciones, confidencialidad en el tratamiento de la información y los datos.

Concretando algunos de los aspectos que consideramos más relevantes en los cuatro campos de aplicación señalados para el ejercicio de la educación social, queremos recalcar en los siguientes principios.

- a) *Criterio ético en las relaciones con los sujetos*: estaría configurado por los siguientes principios:
- Principio de respeto a la persona:
    - actuar en interés siempre del sujeto
    - promover su libertad y autonomía, evitando generar dependencia de la intervención
    - salvaguardar su integridad física y psíquica
    - prevenir y denunciar cualquier situación de riesgo de violencia, tortura, abuso, malos tratos o violación de los derechos humanos en general
  - Principio de protagonismo de la persona:
    - proporcionar información verídica y adecuada sobre su situación y la intervención que se va a aplicar, con claridad e inteligibilidad para su comprensión
    - fomentar su participación en la toma de decisiones que afecten a su situación y la intervención sobre su situación
    - proporcionar la capacidad de elección libre del educador por parte del destinatario
  - Principio de honestidad:
    - respetar la conciencia moral, política y religiosa de los sujetos
    - no discriminar en la prestación de los servicios
    - evitar crear falsas expectativas en el sujeto respecto a la intervención
    - defender el derecho a aceptar o rechazar un caso por parte del educador, por razones justificadas que dificulten el interés superior del sujeto
  - Principio de confidencialidad:
    - tratar toda la información derivada de la intervención bajo los criterios generales del secreto profesional regulado por la normativa correspondiente
    - custodiar adecuadamente los informes, registros, evaluaciones y demás soportes que contengan información respecto a los destinatarios,

ateniéndose explícitamente a lo dispuesto por la normativa vigente de protección de datos personales

- utilizar la información única y exclusivamente al objeto de la intervención y en beneficio del destinatario
- informar y requerir el consentimiento del usuario para cualquier uso de la información que no se ajuste a los criterios mencionados
- reclamar la cláusula de conciencia y el derecho a guardar secreto profesional en los casos contemplados por la legislación vigente, si bien ésta no es precisamente explícita en cuestiones específicas del campo de la educación social

b) *Criterio ético en las relaciones interprofesionales*

– Principio de independencia:

- desempeñar el trabajo según los principios científicos rectores de la educación social, con independencia y autonomía profesional, cualquiera que sea la posición jerárquica que en una determinada organización ocupe el educador
- decidir el contenido técnico de la prestación de intervención en el marco de la educación social, conforme a su fundamentación científica, suficientemente contrastada
- ser capaz de justificar la libre organización del trabajo frente a otros profesionales

– Principio de interdisciplinariedad:

- actuar en cooperación, colaboración y respecto con otras disciplinas cuya concurrencia sirva para mejorar y complementar la intervención en beneficio del destinatario
- indicar al sujeto la atención profesional más adecuada cuando la propia no es posible, viable o suficiente
- asegurar las vías de acceso y derivación, así como la conexión del sujeto con otras competencias profesionales

– Principio de lealtad profesional:

- manifestar respeto hacia los demás colegas y compañeros de equipo
- manifestar respeto hacia otras figuras profesionales



- actuar bajo los criterios propios de la educación social y permitir que el resto de profesionales hagan lo propio en sus respectivos ámbitos
  - asegurar una buena comunicación y distribución de funciones
- c) *Criterio ético en las relaciones institucionales*
- Principio de coherencia institucional:
    - exigirse conocer el contexto institucional donde se va a trabajar
    - encuadrar la intervención socioeducativa en el marco ideológico y normativo de la entidad que la promueve
    - aprovechar los canales de comunicación, participación y decisión
    - mantener una postura crítica constructiva, participativa y coherente respecto a la institución desde la que se trabaja
  - Principio de regulación institucional:
    - deber asumir hasta un punto razonable el ideario y el proyecto educativo de la institución donde se realiza el trabajo
    - recibir de la institución el mismo grado de aceptación una vez haya sido encomendado por ésta el trabajo
    - recibir todos los medios y recursos, la información y el respaldo por parte de la instituciones, necesarios para desempeñar la labor profesional
    - ser protegido y defendido por la institución durante el ejercicio profesional, siempre que se actúe correctamente, y del mismo modo defender y proteger los intereses de la institución
  - Principio de imparcialidad:
    - actuar en beneficio del sujeto en situaciones que puedan entrar en conflicto con la propia institución
- d) *Criterio ético en el comportamiento técnico*
- Principio de competencia profesional:
    - exigirse la preparación profesional adecuada a los métodos, técnicas y procedimientos que se hayan de utilizar
    - implicarse en el conocimiento específico de la realidad y del ámbito en el que se vaya a intervenir

- administrar y practicar las actuaciones más adecuadas, siempre sometidas a un proceso de fundamentación suficientemente contrastada, y dentro del contexto de un proceso de intervención sistemático e integrado
- reconocer las propias limitaciones y estar dispuesto a buscar y solicitar los apoyos necesarios para superarlas
- Principio de formación permanente:
  - comprometerse con la actualización y formación continua propia
  - participar y demandar actividades formativas de acuerdo con las necesidades propias detectadas en el ejercicio diario de la profesión
- Principio de responsabilidad:
  - actuar con imparcialidad, independencia y sentido de equidad
  - buscar la objetividad y controlar la subjetividad
  - dar continuidad y estabilidad a las intervenciones
  - tratar la información con prudencia y confidencialidad, siempre al objeto previsto
  - custodiar y velar por el buen uso de los instrumentos y material utilizado en el proceso de intervención, también respecto a terceros (vigilar su actuación)
- Principio de respeto democrático:
  - atenerse al comportamiento democrático, según los principios constitucionales de convivencia, respeto y fomento de relaciones pacíficas y justas
- Principio de respeto y promoción de la profesión:
  - colaborar con las organizaciones profesionales en la protección de la profesión y luchar contra las prácticas fraudulentas o poco fiables
  - promover y participar en actividades de difusión, reconocimiento y valoración de la profesión de la educación social
  - desempeñar la profesión en toda su extensión, con diligencia y esmero
  - contribuir a la progresión científica de esta profesión, mediante la investigación y la comunicación del saber producido

#### 4. FORMACIÓN PARA LA PRAXIS ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El estudio y la reflexión sobre la deontología profesional debe ser parte esencial en la formación de los nuevos profesionales de la educación social, incorporando sus principios como parte inherente de su plan de formación y práctica profesional, como algo consustancial del ser profesional del educador social.

Dada la trascendencia del presente tema en la formación teórico-práctica, desde el CSEU La Salle se lleva a cabo una formación de carácter continuo y progresivo a lo largo de la duración de los estudios, en la que ocupa un papel muy importante el análisis y reflexión sobre la práctica de la intervención socioeducativa. Para materializar dicho proceso formativo, se han establecido tres líneas de trabajo distintas que proporcionan oportunidades muy valiosas para abordar, entre otros, el estudio de las implicaciones éticas del ejercicio profesional.

El primer elemento de nuestro planteamiento formativo consiste en un sistema de Seminarios de Especialización Profesional. Paralelos al desarrollo de la actividad de prácticas que deben realizar los y las estudiantes, Practicum que en nuestro plan de estudios se extiende durante los tres años de carrera universitaria, se basan en el trabajo grupal de una decena de estudiantes coordinados por un profesor-tutor especializado en un ámbito de intervención de la educación social. Esto permite efectuar una agrupación por ámbitos, de forma que los estudiantes pueden profundizar en cada uno según sus preferencias y aprovechando las experiencias de sus compañeros y compañeras, no sólo la personal. Como los seminarios acompañan el plan formativo durante toda la carrera, se pueden conformar cuatro itinerarios de especialización intracurricular:

- Animación sociocultural y desarrollo local.
- Educación de personas adultas y mayores.
- Educación en el tiempo libre y ambiental.
- Intervención socioeducativa en situaciones de marginación y riesgo de exclusión social.

Se fomenta además que la elección de los ámbitos de prácticas se complemente con la elección de las asignaturas optativas, de forma que sirvan para reforzar la formación y profundizar más en cada ámbito.

Durante este seminario semanal de apoyo y orientación al aprendizaje práctico, se dinamiza un trabajo de análisis, reflexión y contrastación de las diferentes

actividades de prácticas, fomentándose tanto el trabajo autónomo del estudiante como el intercambio y el debate entre el grupo. El propio grupo establece la batería de temas a tratar, vinculados al desarrollo profesional específico de su itinerario, que se ve constantemente enriquecida con la aportación de experiencias y aspectos directamente derivados de la asistencia a los centros de prácticas.

En todos los casos, uno de los contenidos clásicos y habituales es el análisis de la actuación ética en diferentes situaciones. Bien animado por el profesor-tutor, o bien sugerido por los propios estudiantes (las ocasiones más numerosas), se ponen sobre la mesa cuestiones relacionadas con los principales dilemas o decisiones que implican una determinada posición ética ante la intervención. Esto pone de manifiesto un vivo interés y una extraordinaria preocupación por parte de los estudiantes hacia cómo se ha de conducir la actuación del educador o educadora social, más allá de los criterios técnicos y científicos. La metodología activa y participativa del seminario exige que el estudiante busque por sí mismo la pauta de referencia, observe y analice la actuación de los profesionales del centro de prácticas, y plantee el debate en el grupo para discutir diferentes aproximaciones y enfoques.

Valoramos muy positivamente este planteamiento porque acerca permanentemente la práctica deontológica a la formación y acostumbra al futuro profesional a una actitud de constante cuestionamiento de la praxis y de búsqueda autónoma de respuestas a partir de la propia acción.

De otro lado, la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL, *Problem Based Learning*) en muchas de las asignaturas, incluso a través de actividades comunes transversales, proporciona un escenario muy propicio para el abordaje de la formación ética del educador o educadora social.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente en el ABP. Se fomenta un aprendizaje activo y autónomo, donde los estudiantes se constituyen en el centro del proceso educativo y el profesor actúa como facilitador. La actividad formativa se organiza por problemas, cuidadosamente contruidos, que son presentados al grupo para que los resuelvan a través de un proceso de siete etapas:

- aclarar conceptos y términos,
- definir el problema,
- analizar el problema,
- realizar un resumen sistemático con varias explicaciones plausibles al análisis anterior,

- formular objetivos de aprendizaje (qué aprendizaje deben realizar para poder resolverlo),
- buscar información adicional fuera del grupo,
- sintetizar y poner a prueba la información adquirida.

Los problemas describen situaciones de la práctica profesional. Para resolverlos, los estudiantes han de identificar, encontrar y utilizar-aplicar los recursos apropiados. A partir de estos problemas, los estudiantes generan aprendizajes significativos integrados, comprometiéndose activamente en la construcción de su conocimiento.

Esta fórmula metodológica se presta perfectamente a situar al educador social en formación frente a problemas en los que exista una fuerte implicación del componente ético, obligándole a adoptar un posicionamiento individual y colectivo ante la realidad cotidiana de la intervención. En estos casos, no se reduce sólo a la búsqueda de la solución, sino también al análisis de su fundamentación, obligando a manejar argumentos de racionalidad respecto al proceder del educador social.

Conscientes de la necesidad de ayudar a abrir hueco a una nueva figura en un terreno que hasta hace poco no le reconocía espacio, se intenta mantener una relación estrecha con instituciones del ámbito social y con entidades y centros de intervención que ayude a difundir y dar publicidad a la valía del educador social. Esto constituye la tercera vía del planteamiento formativo de La Salle para dar cabida a la formación en la praxis ética de la educación social. Buscar el referente de los profesionales en ejercicio nos parece el camino más directo para acercar al estudiante al que será su futuro campo de trabajo.

El profesorado, por regla general, compagina la docencia con la actividad profesional, lo que le coloca en una situación privilegiada de observación y conocimiento. Se cuenta con una red cada vez más numerosa de centros colaboradores para la realización de prácticas y el desarrollo de diferentes proyectos, en la que se refuerza la coordinación y el intercambio de experiencias. Se organizan actividades abiertas especialmente dirigidas a profesionales en activo (jornadas, seminarios profesionales y cursos de postgrado). Desde el pasado año se ofrece una opción de enseñanza en modalidad semipresencial para facilitar a profesionales no titulados con larga experiencia que cursen la diplomatura. Todas estas acciones responden a una preocupación por vincular el Centro Universitario al campo profesional de la Educación Social.

En este mismo sentido, se mantiene colaboración recíproca periódica con la Asociación Madrileña de Educadores Sociales (AMES) y organizaciones territoriales equivalentes, y se está presente en redes específicas, como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), Asociación Europea de Formación de Educadores Sociales (FESET) y la Asociación Europea Comenius.

Desde el Departamento de Educación Social del CSEU La Salle hemos puesto empeño en acercarnos al mundo laboral para proporcionar a los futuros educadores sociales una visión lo más real y cercana posible de su profesión. Algo que trasciende la mera orientación práctica del aprendizaje y que es entendido como proyección de la formación universitaria sobre la práctica profesional de la Educación Social. Alentado por esto, es importante que una institución formativa establezca una vinculación lo más estrecha posible con el campo profesional de su disciplina, permaneciendo atenta a la evolución de la sociedad y la educación y animando una comunicación continua y recíproca con las instituciones y organizaciones de intervención social.

No eludimos, en este sentido, abordar los aspectos más comprometidos y controvertidos de la profesión. Ayudados por el conocimiento de la realidad y respaldados por la contrastación que permanentemente se hace de los argumentos didácticos con el proceder real, nos sentimos seguros para orientar, guiar y acompañar al estudiante en la formación de su juicio ético, proporcionándole recursos para que construya su propio criterio de valoración y discernimiento.

El camino para la construcción de la esencia de un corpus profesional es largo y más aún el reconocimiento social e institucional de un ejercicio profesional. En cualquier caso éste vendrá siempre precedido por un correcto y constante ejercicio de la práctica por parte de los profesionales y por la vigilancia y rigor constantes que sobre su práctica realicen las organizaciones profesionales que han de velar por su correcto desempeño profesional. Todo ello debe iniciarse en la formación básica que reciben los futuros educadores y educadoras, que además del contenido científico-técnico y humanístico, debe apostar por la formación de la dimensión ética del profesional. Éste debe ser el compromiso de las instituciones de formación, si quieren implicarse junto a los profesionales en activo en la construcción de una profesión joven.

## **5. INCORPORACIÓN DEL COMPONENTE ÉTICO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

La consolidación del referente ético y su aplicación no puede limitarse sólo al periodo formativo del educador social, sino que tiene que ser un componente permanentemente presente en el desarrollo de su actuación. Por consiguiente, se deben establecer mecanismos que permitan incorporar el componente ético al quehacer cotidiano de la educación social, como algo inherente al proceso de intervención, junto con el resto de elementos organizativos y metodológicos.

En esta comunicación queríamos precisamente proponer dos mecanismos surgidos en la disciplina de gestión del conocimiento, un área de trabajo de enorme actualidad en las modernas tendencias empresariales por lograr la máxima optimización de sus procesos.

El conocimiento surge de la información, cuando ésta adquiere valor y se convierte en un recurso capital para quien dispone de él, no económico pero sí intelectual, porque está al servicio de los procesos de mejora y calidad en las prestaciones de servicios a los destinatarios o usuarios. No cabe duda de que la deontología profesional debe tener un hueco reservado dentro de ese conocimiento propio de la profesión de la educación social, acompañando a los conocimientos técnico-científicos, político-culturales, filosófico-ideológicos, etc.

Un entorno inteligente es aquel donde las personas expanden continuamente su aptitud para crear los resultados que desean, donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde conseguimos acumular conocimiento a partir de la experiencia, especialmente de aquellos resultados que nos acercan al cumplimiento de nuestra misión (transformar la realidad social a través de la educación social). La gestión inteligente de un entorno colectivo implica promover procesos de aprendizaje consciente, a través de los cuales enriquezcamos nuestra cultura profesional (porque ninguna organización o comunidad es magnífica desde el principio, sino que debe aprender a generar resultados extraordinarios y ser consciente de que los aprende).

Un entorno inteligente se caracteriza por su capacidad de generar aprendizajes colectivos a partir de la propia realidad; por su disponibilidad para los cambios de enfoques y perspectivas; por su capacidad para impulsar y aprovechar la creatividad social, para crear su propio desarrollo futuro y llevar a cabo una construcción compartida; por su conjugación del aprendizaje adaptativo con el generativo; por impulsar procesos generadores de autonomía. Léase todo esto aplicado al desarrollo de un conocimiento amplio de los referentes éticos que deben guiar

la educación social. Entonces valoraremos la creación de **espacios de aprendizaje compartido** durante la actividad, como un recurso valioso para actualizar en cada intervención el referente deontológico colectivo y aplicar los procesos de reflexión-discernimiento-decisión ética a las actuaciones individuales de cada educador o educadora. Se trata de fomentar la capacidad de aprender unos de otros, unos con otros, y poner a disposición del grupo la experiencia personal, facilitando transferencias mutuas de conocimientos, habilidades y valores. Es algo que se puede hacer en el seno de las entidades, de los equipos o incluso de la comunidad profesional.

Un segundo mecanismo que puede ayudar a incorporar el referente ético a la práctica profesional de la educación social y con ello enriquecer el conocimiento colectivo, es la confección de **manuales de buenas prácticas**. Las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la creación de soportes compartidos virtuales donde cada uno volcamos aquello de lo que nos sentimos satisfechos, aquellas estrategias ganadoras, aquéllas fórmulas exitosas a las que hemos llegado después de muchas vueltas y desvelos: nuestras Buenas Prácticas, lo que hacemos bien, lo que es recomendable y por lo tanto merece la pena compartir (el conocimiento es el único recurso que se enriquece cuando se comparte). Virtuales o físicos, estos manuales son soportes para la recogida de conocimiento.

Si los aplicamos al terreno de la deontología, son excelentes instrumentos para compartir pautas de actuación y discutir criterios, pues nos permiten confrontar diferentes puntos de vista, intercambiar experiencias y encontrar propuestas para solucionar conflictos y situaciones. Pero bien merece la pena que construyamos nuestro propio bagaje ético con nuestras propias aportaciones.

Es una labor minuciosa, del día a día, que involucra a todos y todas y que requiere constancia. Lo mismo que exige el desarrollo y la construcción de una profesión que, como todas y más que ninguna, debe identificarse por el talante ético de todas sus actuaciones.

Esta comunicación que se presenta al IV Congreso Estatal de la Educación Social, ha sido elaborada como síntesis de las reflexiones, debates y discusiones en el seno del Dpto. de Educación Social del CSEU La Salle. A lo largo de los cursos se han ido elaborando documentos de trabajo interno, algunas de cuyas conclusiones han sido aprovechadas como base del discurso de esta comunicación, que no hace sino compendiar, sistematizar y profundizar en algunos aspectos aprovechando la experiencia propia.



## BIBLIOGRAFÍA

- FORÉS I MIRAVALLS, ANNA Y VALLVÉ I VILADOMS, MONTSERRAT (2002), *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull.
- PANTOJA, LUIS (1998), "Un esbozo de código deontológico del educador social", en *Claves de Educación Social*, nº 3, abril, pp. 41-48.
- PARCERISA, ARTUR (1999), *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- POLONIO LÓPEZ, BEGOÑA, DURANTE MOLINA, PILAR Y NOYA ARNÁIZ, BLANCA (2001), *Conceptos fundamentales de terapia ocupacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- ROMANS, MERCÈ; PETRUS, ANTONI Y TRILLA, JAUME (2000), *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- URRA PORTILLO, JAVIER (1995), *Menores, la transformación de la realidad. Ley Orgánica 4/1992*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- VARIOS AUTORES (2000), en *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 15, mayo-agosto. Barcelona: Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull.
- VARIOS AUTORES (2004), *Ética y deontología para psicólogos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de España.

## OTROS DOCUMENTOS

- "Código Deontológico de los Profesionales de la Educación", Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- "Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social", Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- "Código Deontológico del Psicólogo", Colegio Oficial de Psicólogos.
- "Código de conducta de las ONG de desarrollo", Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- "Codi ètic i de conducta per a les ONGDs", Federació Catalana d'ONG per al Desenvolupament.
- "Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del tercer mundo", Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- "Código Ético del voluntario", Asociación IUVE, Jornadas Voluntarios 98.
- LEVIA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ; RASCÓN GÓMEZ, M.TERESA; ROMÁN RUÍZ, CRISTÓBAL: "Una ética de principios de procedimientos como eje de la labor del educador social en un contexto intercultural".
- ANSOLEAGA SAN ANTONIO, DAVID; GÓMEZ GUTIÉRREZ, JUAN LUIS: "La reflexión ética en la práctica de la educación social".



### *Comunicación 3.*

## **REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

ROGER LLOPART ALARI

PLÀCID FUSTÉ

GUILLERMO ARAMBURU CARAGOL

CÉSAR SERRANO TAPIADOR

LAIA MARTÍN VIDAL

### **1. OBJETIVOS DE LA REFLEXIÓN**

Con esta reflexión queremos abrir nuevos interrogantes que nos permitan debatir sobre la educación social y así avanzar y proponer una mejor definición de la tasca socioeducativa que realizamos todo el colectivo de educadores y educadoras sociales. En resumen hemos venido a plantear cual es el sentido de nuestra profesión y práctica educativa a través de algunos principios que han de regir el día a día de los y las educadoras sociales.

### **2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

Podemos decir que el objetivo de nuestra propuesta es aportar otro punto de vista sobre la profesión que desempeñamos los educadores y educadoras sociales. Partimos desde el punto de vista que la educación social ha pasado de ser una

ocupación a ser una profesión, teniendo siempre en cuenta que es de nueva creación, y que queda un largo camino por recorrer, sobretodo en la producción de conocimiento. Esta producción de conocimiento ha de provenir tanto de la práctica como de la teoría y de la interacción y enriquecimiento entre ambas. Además creemos que la que educación social aprovechando *Frankenstein educador* (Philippe Meirieu, 1998) la hemos de entender no solo como una poiesis, y por tanto al igual que nunca debemos abandonar a nuestro educando y caer en el abstencionismo pedagógico, nunca hemos de abandonar la reflexión sobre nuestra profesión, y si como una praxis, entendiendo por ésta el acompañamiento a nuestro educando y por lo tanto la continua reflexión sobre nuestra profesión.

### 3. CONTEXTO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Es sabido por todos que nos encontramos dentro de una sociedad en constante cambio estructural, y que estamos pasando de una sociedad industrial a una sociedad de la información o del conocimiento, caracterizada a su vez por una economía y una política global. Queremos resaltar que en este proceso de cambio cultural lo más importante no es tan solo el conocimiento o la información, sino el acceso a dicha información. Hemos de ser conscientes que la información está controlada por los grupos económicos que detentan el poder.

Por todo esto, las necesidades individuales y colectivas también están en constante cambio. De la misma forma que la sociedad y las necesidades evolucionan, la educación social también ha de seguir evolucionando para poder dar respuesta a estas nuevas necesidades que se nos presentan.

Pensamos que es muy adecuada la definición de educador social (Jesús Vilar, 1995) donde el educador es considerado como *una persona experta en generar situaciones de aprendizaje y de intercambio comunicativo en el marco de la relación cotidiana, orientadas hacia un cambio personal del educando que se desarrollará mediante la crisis de su percepción de la realidad, en un proceso global de acompañamiento.*

Teniendo en cuenta esta definición y el contexto de intervención del profesional de la acción social, ¿quiénes son los que definen las necesidades? ¿Es el mercado?, ¿el individuo?, ¿la sociedad?, ¿el Estado? Lo que sí que podemos asegurar es que sea quién sea el que las defina o identifique, será según su conveniencia. Por tanto, ¿qué papel juega el educador social en la identificación de necesidades? ¿Qué papel juega en el momento de actuar sobre estas necesidades? Es en este momento en el que el educador pasa a ser un sujeto generador de cam-

bio, y por tanto transformador. Estas cuestiones deben dar el sentido necesario para asentar los cimientos de la educación social.

Basándonos en la teoría de los vasos comunicantes, queremos plantear una ruptura, en una sola dirección, entre aquellos que planifican la política y la educación, es decir, queremos evitar que la educación sea la veleta que la política mueve a su antojo. Podemos decir entonces que si los gobernantes elaboran y diseñan las políticas, la sociedad, incluidos los educadores y las educadoras sociales tenemos el derecho a influir en estas decisiones políticas. En este momento, comenzamos a ser actores políticos, y participamos e influimos para que las políticas sociales tiendan hacia una dirección u otra. Esto no es nuestra obligación, sino más bien nuestro papel y nuestra función, pues favorecerá en el trabajo que podamos desarrollar con nuestros educandos.

#### **4. EDUCACIÓN SOCIAL MARCADA POR LA LEY**

Destacamos el hecho de que el educador y la educadora social se rigen siempre por las leyes, es decir, que éstas marcan el lugar donde el educador ha de trabajar, así como sus límites y funciones. Por lo tanto hemos de ser críticos con nuestras funciones y explicitar donde podemos y debemos trabajar, haciéndolo siempre de forma interdisciplinar junto con otros profesionales de la acción social, creando a la vez canales de comunicación y diálogo con las instituciones y con los que se encargan de formular las leyes y de diseñar políticas sociales, para que estas leyes y estas políticas sociales nos permitan acercarnos mucho más a nuestra finalidad: generar situaciones que permitan la transformación social.

Constatamos que mayoritariamente los teóricos y los diseñadores de políticas sociales se encuentran a años luz de los técnicos de las ciencias del comportamiento. Por ello pensamos que sería positivo que hubiera puentes de diálogo que posibilitasen una comunicación entre ellos, con el objetivo de crear nuevos conocimientos, al igual que también nuevas políticas sociales cercanas a la realidad social en la que trabajan a diario los educadores sociales.

Por otro lado, estamos de acuerdo en que las prácticas culturales tradicionales, las costumbres, pueden definir en gran medida el marco legal que regula a los y las educadoras sociales. De esta manera entendemos que el registro de esta cultura educativa por parte de los educadores ha de ser un elemento indispensable para la configuración de este marco legal, en conexión con el entorno social en el que se encuentra el educador y la educadora social.

Queremos también aprovechar el momento en el que se encuentra la Unión Europea para participar en la creación de una legislación común que regule nuestra práctica educativa a nivel europeo.

## 5. CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Estamos de acuerdo en que toda profesión de carácter social ha de poder contar con un código deontológico. Respecto a nuestra profesión, contamos con un código de nueva creación. Pero no queremos quedarnos en este punto, pues pensamos que éste ha de estar abierto a cambios y actualizaciones. Creemos que es de vital importancia que la retroalimentación que se da entre la tarea diaria socioeducativa de los y las educadoras sociales y el código deontológico ha de ser dentro de un proceso marcadamente participativo, pues solo así dicho código será un fiel reflejo de la realidad en la que todos trabajamos.

Es por ello que creemos en la idoneidad de que los y las educadoras sociales interioricen este código deontológico. Esto nos permitirá trabajar en una línea común, lo cual nos ayudará a definirnos y por lo tanto dará sentido a nuestra tarea socioeducativa. Este sentido nos ayudará a evitar lo que desgraciadamente vemos a diario, el efecto *burn out*.

Reflejándonos a partir del código deberíamos entender los diversos ámbitos de intervención en un sólo núcleo, un sólo sistema. Por lo tanto, aunque estamos de acuerdo con dicha especialización profesional o práctica, consideramos que los principios u objetivos planteados en el mismo código, van más allá de rasgos puramente definitorios de nuestra profesión; son los elementos básicos que dan sentido a nuestra práctica educativa profesional. El código deontológico es una herramienta más para poder explicar al mundo quienes somos, cuál es el carácter esencial de un educador, que indiferentemente del ámbito en el que se desarrolla como profesional, mantiene una ideología y carácter propio caracterizado por el trabajo en equipo, la participación, el carácter transformador, una actitud crítica y la visión global de su trabajo (tal vez, trabajar en justicia requiere metodologías no aplicables en infancia en riesgo, pero sí que es necesario que cada uno tenga su metodología para complementarse).

Con esta visión queremos destacar la capacidad de la persona para trabajar en distintas áreas, porque los educadores/as, no son especialistas en áreas sino en trabajar con personas. No cubrimos áreas, sino que desde ellas ayudamos a solventar problemas sociales que pertocan a muchos ámbitos. No caigamos en pers-

pectivas clínicas para resolver problemáticas personales, sociales y estructurales. Consideramos muy relevante plantearnos esta cuestión para poder estructurar unos servicios que se ofrecen ya no en un área autonómica sino, nacional, y europea, que no tratan con una tipología de problemas sino con personas en su globalidad. La aplicación de esta ética y del carácter educativo, que se aplican en el código deontológico y en el conjunto de acciones que fomentan el dialogo y la reflexión sobre nuestra profesión, se materializa en una guía de buenas practicas aplicadas a cada ámbito, un saber técnico común. La concreción más elevada se refiere a la historia y uso que hace una institución de esas prácticas. De esta forma cerramos el círculo entre lo teórico y lo práctico y su indispensable intercomunicación para enriquecimiento y objetividad global.

## 6. LOS PILARES DE LA PROFESIÓN

A continuación proponemos dos principios rectores que enmarcan la educación social. Somos conscientes que no son los únicos, pero nosotros hemos querido profundizar en estos. Hemos creído conveniente plantearlos de forma que se definan a través de un concepto totalmente contrario.

### 6.1. TRANSFORMACIÓN SOCIAL VS. PERPETUIDAD

La transformación social dentro de la Educación Social, la entendemos como un medio que nos ayuda a alcanzar una mejora de bienestar, en sentido integral, entendida como aquella que contempla todos los aspectos de la colectividad y no como un objetivo social por si mismo.

Tenemos que ser conscientes en nuestra tarea socioeducativa de que la finalidad ha de ser siempre la misma: la transformación social. Pero a la vez hemos de tener claro que dependiendo de los destinatarios con los que los y las educadoras sociales trabajamos, los objetivos que nos plantearemos para acercarnos a la transformación social no serán los mismos, pues cada destinatario parte con unas potencialidades y unos límites específicos.

Estamos convencidos de que tenemos que seguir buscando mecanismos que impulsen esta intervención transformadora, y no conformarnos con los mecanismos propios de una intervención asistencial, pues son los que perpetúan las desigualdades. En otras palabras, deberíamos ir más allá de la instrucción, del control, de la eliminación de determinados comportamientos y hábitos de conducta. Que-

remos basar nuestra tarea socioeducativa en las potencialidades más que en los límites, las fortalezas y las oportunidades más que las amenazas y debilidades.

Pretendemos mejorar constantemente las condiciones de la comunidad para así mejorar las condiciones de bienestar de cada individuo. Tenemos que hacer patente que es necesario que emerja la voluntad de transformar, como base paradigmática, y hacerla extensiva al individuo, a la comunidad, para que ellos también sean agentes de cambio, agentes transformadores. Así participarán de la transformación de su propio entorno. Pensamos que la idea de proximidad al territorio es básica para la detección de necesidades. Por ello nunca hemos de ignorar que los propios individuos de una comunidad pueden ofrecernos una información relevante acerca de las necesidades de su entorno, indispensable para iniciar la transformación.

Queremos hacer incidencia en la evaluación constante, entendida como una herramienta destinada a cuestionar, a no conformarnos con los resultados obtenidos y seguir profundizando. Esto nos llevará a no perpetuar sino a transformar.

## **6.2. PARTICIPACIÓN VS. DIRECTIVIDAD (FABRICACIÓN/ABANDONO)**

La participación dentro de la Educación Social la entendemos como un principio a través del cual el educando encuentra su propio espacio dentro de la sociedad. Por ello el centro de la educación no es la persona, sino la relación que el educando establece con la realidad, con el entorno que le rodea. Su objetivo sería que él mismo juegue su propio rol, que encuentre su propio espacio y que además pueda cambiarlo. Hay por tanto una voluntad de decidir y elegir por parte del educando.

Por lo que respecta a la fabricación, se da en ella una total carencia de libertad. Este principio se basa en un posible miedo que tienen los educadores y las educadoras en el momento de dar libertad al educando, pues ello implica una pérdida de poder del educador/a respecto al educando. Por esta razón la fabricación se caracteriza por una total ausencia de libertad hacia el educando. También se basa en una desconfianza total en el educando, pues el educador y la educadora piensan que éste no está preparado para decidir, elegir, para saber que es lo que le conviene. En resumen, la fabricación sería: *“Te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo”* (Gregory Bateson).

El abandono, en contraposición a la participación, y también a la fabricación, se caracteriza por el hecho de que el educador y la educadora social no apo-



yan al educando en su proceso de búsqueda y de cambio de la realidad donde éste ha de realizarse.

Todo y que estamos en un proceso educativo, hemos de dar la oportunidad al educando para que pueda participar en la construcción de sí mismo y de su entorno. Por ello pensamos que para que haya un proceso educativo ha de existir una vinculación entre el educando y el educador/a y también la institución. Esta vinculación se puede trabajar desde una multiplicidad de conceptos, pero queremos destacarla en primer lugar desde la participación, pues en el momento en el que educando comienza a participar en la construcción de sí mismo y de su entorno, ya sea en decisiones que afectan a la vida cotidiana, o que conciernen a elementos más estructurales, estando generando un proceso de vinculación, y con ello se siente partícipe.

## 7. NOTA FINAL

En la totalidad de nuestra propuesta hemos querido reflexionar sobre el camino al que ha de tender la educación social. En ningún momento hemos querido dar respuestas, sino proponer nuevas preguntas. Algunas de estas preguntas las planteamos a continuación: ¿Está la red social preparada para atender correctamente las problemáticas de la personas? ¿Tiene el conjunto de los educadores la voluntad de transformar? Y un denominador común? ¿Hasta qué punto es posible un alto nivel de participación en los diferentes colectivos con los que trabaja el y la educadora social? ¿La función de la educación social es tapar los vacíos que se encuentra en su camino o más bien transformar la realidad?

## BIBLIOGRAFÍA

- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Ed. La Campana
- LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros; ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PLANELLA, J.; VILAR, J. (2003). *L'educació social: Projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Ed. Plenuli.
- V.V.A.A. (1990). *El sujeto europeo*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- V.V.A.A. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Ed. Plenuli.
- V.V.A.A. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- V.V.A.A. (2004). *Código deontológico*. Toledo.
- VALLORY i SUBIRÀ, E. (2003). *Educación en la política; dotze raons per a la participació en la vida pública*. Barcelona: Pòrtic Visions.
- VILAR, J. (1995). *Educación, desarrollo socio-moral e inadaptación social. Líneas de trabajo con adolescentes* a Rev. Comunicación, lenguaje y Educación n°27. Madrid.
- [www.eduso.net](http://www.eduso.net); código deontológico educación social. Toledo 2004.

## D. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Se propuso al grupo amplio el siguiente esquema de debate:

1. Reflexionar sobre la necesidad de situar la profesión ante los retos sociales (para qué sirve, y sobre todo para qué no sirve). Posición ético-ideológica desde la que se entiende la realidad y se define su función.
2. Reflexionar sobre la importancia de la ética en la profesión (partir de los conceptos de la declaración de Barcelona).
3. Identificar los dilemas más habituales (se puede partir de la síntesis del Congreso de Barcelona). El trabajo en Equipo como prevención.
4. Reflexionar sobre la ética profesional. Visualizarla como Buenas Prácticas. Fundamentación de la ética aplicada.
5. Clarificar conceptos y niveles: (Jesús Vilar 2003).
  - Código deontológico: Marco común de partida. Función ORIENTADORA generalista. No aborda los conflictos éticos específicos en la acción.
  - Guías de Buenas Prácticas: Voluntad de traducir los elementos deontológicos a las diferentes realidades sectoriales y/o realidades profesionales.
  - Proyectos Institucionales y Reglamentos: Voluntad de dar respuesta a dilemas reales que se dan en un contexto específico y concreto de una institución.
  - Comités de ética:
    - a) Personas expertas en las áreas cercanas a la profesión (no necesariamente de una sola profesión), que dan soporte a personas o Entidades ante un conflicto de valores. Su función es orientativa-consultiva.

- b) Comités de Conducta, con función jurídico-normativa. Control de los Códigos de Conducta.

La propuesta estaba abierta a nuevas aportaciones, y a seleccionar los puntos de debate a partir de los intereses específicos de los asistentes.

Para facilitar la discusión, se elige dividir al grupo amplio en 4 subgrupos de discusión. Los coordinadores son los inicialmente previstos (Iñaki y Araceli). Y Cristina y Laura (dos voluntarias de entre las asistentes).

## 1. GRUPO DE DISCUSIÓN 1

A pesar del esquema de trabajo propuesto, resultó inevitable que en el debate surgieran aspectos sobre cada punto del guión. Aún así, se trató de diferenciar algunos elementos significativos de cada punto propuesto.

### 1.1. REFLEXIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE SITUAR LA PROFESIÓN ANTE LOS RETOS SOCIALES

Todos valoraron como muy importante las funciones que se llevan a cabo en cada ámbito laboral y sobre el reto que significa para la profesión.

Así se debatió de lo siguiente:

- Desde los Centros de Reforma se preguntaba: “¿somos más educadores o más controladores? ¿Dónde está el límite en el control y donde comienza la educación? De esta reflexión aparecía un primer reto referido a la intervención con este tipo de población.
- Desde los Servicios Sociales de Atención Primaria surgía el debate sobre la confidencialidad de los datos ante los informes que llegan a los políticos. ¿Dónde está el límite ético ante la intromisión de determinados políticos ante los datos personales? De aquí se debatía sobre la importancia de aprender a hacer política desde la intervención socio-educativa. Lo político no es exclusivo de los políticos.
- Seguida de la anterior reflexión se debatía sobre el diseño de los proyectos. Estos se planifican en otros niveles y el educador/a es el que lo lleva a cabo. Vuelve a aparecer el concepto de educador como agente de seguridad y control. En este punto se destaca como reto la necesidad de participar en la creación de los proyectos educativos y dentro de la

interpretación que se realiza de ser agentes de control, aparece el reto de educar para el cambio.

- Se discute sobre las funciones del educador/a en cuanto sujeto de intru-sismo profesional, abalado por las numerosas oposiciones de Institucio-nes que no distinguen entre las formaciones para llevar a cabo la tarea educativa. Constituye para el colectivo un reto de transmitir las funcio-nes del educador/a, tanto a nivel individual, como colegial.
- Una forma de transmitir las funciones del educador/a es valorando lo que se hace. En este sentido se plantea el dualismo entre profesionalidad o voluntarismo. ¿Cuántas cosas de las que hacemos obedecen a criterios de profesionalidad y cuántas a criterios de voluntarismo?, y, ¿cómo se realizan: desde criterios de profesionalidad o de voluntarismo?
- Valorando el perfil de la población y la intervención que se realiza apa-rece, de nuevo, en la discusión los límites de nuestra intervención. ¿Quién pone los límites? ¿Quién me pone los límites?
- En este sentido se constata un funcionamiento individual y se observa la necesidad de aprender a trabajar en equipo, constituyendo un reto el trabajo en equipo.

## **1.2. IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN NUESTRA PROFESIÓN**

Las ideas que surgieron durante el debate fueron las siguientes:

- Se comienza este segundo punto confirmando la importancia de la ética personal en la ética profesional.
- Trabajamos con personas y la ética es importante, aún más si trabajamos con personas en dificultad.
- A pesar del peso específica de la ética personal, se hace imprescindible separarla de la ética profesional y la creación de criterios comunes de actuación.
- Cada cual, por su historia, tiene una ética basada en valores. Se impone actuar en base a principios: no dañar en la intervención, mejorar la cali-dad de vida de las personas.
- Imposible ética profesional sin que esté impregnada de la ética personal. En función del contexto y la coherencia tiene que haber correspondencia.

- Se debate sobre la relatividad de las situaciones y el todo vale. Aparecen los dilemas en el trabajo cotidiano. Estos dilemas éticos tienen que ver con la seguridad laboral del educador/a y hacer bien el trabajo. Entre la vocación y la profesión. Entre “trabajar por amor al arte” y “trabajar con amor y arte”. Se constata las contradicciones internas dentro del propio colectivo. Búsqueda de la seguridad individual, no interés en trabajar en equipo.

### **1.3. ALGUNOS DILEMAS ÉTICOS. EL EQUIPO COMO PREVENCIÓN**

Siguiendo con el punto anterior se plantea el dilema siguiente: de cómo en determinada Institución se contrata para las mismas tareas a dos colectivos de educadores/as. Uno de forma directa, otro indirecta. Uno económicamente más barato que otro. De cómo el conflicto surge en ambos colectivos con el interés basado en la mejora contractual y no en la mejora de la intervención. El conflicto se agrava cuando la tarea educativa es con población de riesgo.

El debate gira en torno a la responsabilidad de la situación y al interés de los educadores/as. La responsabilidad de estos será ponerse de acuerdo, dado un contexto en el cual no se decide de donde proviene cada cual. Las formas contractuales serán responsabilidad de la Institución contratante.

Se plantea otro dilema de las tareas que realiza el educador/a. ¿Debe administrar medicación en aquellos centros donde esta sea necesaria? Este conflicto se desata ante la circunstancia de que a menudo no existe personal sanitario suficiente para atender a determinada demanda por lo que los fármacos establecidos son distribuidos por los educadores/as.

En ambos dilemas se destaca la importancia de trabajar en equipo y para ello se hace necesario eliminar los obstáculos a las comunicaciones. Es indispensable un diálogo abierto y confiable. Esto es preciso hacerlo a dos niveles: primero en el interior del propio equipo de educadores/as y en segundo término a nivel interdisciplinar, si en el centro participan varios perfiles profesionales.

Seguramente si funciona correctamente, dejará de ser un dilema dar medicación porque se habrá podido discutir las condiciones en el seno del propio equipo y en el caso anterior, se habrá dejado de culpar unos a otros de la situación conflictiva que seguramente no toca solucionar a los educadores/as sino a la Institución contratante.

Se reafirma, por tanto, el interés que se debe tener de aprender a trabajar en equipo como espacio útil de plantear los conflictos y dilemas inherentes a la tarea educativa.

## 2. GRUPO DE DISCUSIÓN 2

De los puntos aportados inicialmente, el grupo se manifiesta abiertamente por el interés de la discusión de dilemas, la identidad profesional y el ejercicio de las Buenas Prácticas

### 2.1. DILEMAS

- LA CONFIDENCIALIDAD. LÍMITES PROFESIONALES

Se visualiza la dificultad de definir el dilema. Se nombra un problema, pero cuesta definirlo sin marañas y abordarlo como tal dilema.

Los temas surgidos son:

- Los límites del derecho y deberes de la información.
- La posible confusión entre acercamiento y colegismo.

- EL RESPETO AL SUJETO DE INTERVENCIÓN. LA DIFICULTAD EN LA APLICACIÓN CUANDO MEDIAN VALORES INTERCULTURALES

Surge a partir de la presentación de la comunicación sobre una experiencia con madres y padres de niños magrebíes en Málaga.

Los lemas centrales son:

- La substitución basada en el prejuicio profesional de la “necesidad de ayuda” del otro.
- La tendencia a “interpretar” la realidad bajo nuestros parámetros culturales.

Se concluye afirmando la necesidad del Trabajo en Equipo como espacio de paso de lo subjetivo a lo compartido en todo el proceso de análisis y procedimientos.

Se reafirma la no voluntad de las Administraciones en definir y facilitar el Trabajo en Equipo en los encargos. Y se plantea también el interrogante ¿interesa

a los educadores el Trabajo en Equipo? ¿Ponemos medios nosotros o depositamos las pelotas fuera?

## 2.2. IDENTIDAD PROFESIONAL

Ante la pregunta qué somos, que decimos y que dicen de nosotros, se coincide globalmente en una falta de reconocimiento. Socialmente más conocidos, pero sin consolidar el ejercicio profesional en algunos ámbitos (tercera edad, disminuciones, etc.).

Se reitera la necesidad de pasar de la queja al ejercicio profesional. De mantener la ilusión, y seguir reivindicando el trabajo directo sin menospreciar los diferentes niveles de aplicación de la profesión del educador/a social.

## 2.3. LAS BUENAS PRÁCTICAS

Aunque no hubo mucho tiempo para desarrollar el punto, sí hubo consenso en la necesidad de clarificar los diferentes documentos/instrumentos que posibiliten y mejoren la Buena Práctica profesional.

Se parte de los acuerdos de la **Carta de Barcelona**:

- Asumir individualmente la necesidad de incorporar principios éticos y de calidad en el trabajo cotidiano del educador/a.
- Construir patrones, marcos de referencia o guías para abordar los conflictos éticos en la práctica cotidiana.

El marco de discusión se ubica en:

- La necesidad del debate surge a partir de la presentación del Código Deontológico. Se valora su importancia, y sus límites.
- Se ratifica la idea de avanzar hacia Guías de Buenas Prácticas que posibiliten el buen ejercicio profesional.
- Se solicita a los Colegios profesionales que rescaten la función de defensa de las Buenas Prácticas y la denuncia de las situaciones que la imposibilitan.



### 3. GRUPO DE DISCUSIÓN 3

Se seleccionan para la discusión los puntos y contenidos siguientes:

#### 3.1. NECESIDAD DE SITUAR A LA PROFESIÓN FRENTE A LOS FUTUROS RETOS SOCIALES

- Existe poca necesidad entre los trabajadores sociales y los educadores sociales. La formación es diferente, las funciones también.
- Se ha perdido mucho el contacto con los destinatarios de los programas. Los monitores han ganado en relación directa.
- Los educadores se dedican a juventud e infancia, los trabajadores sociales a las familias.
- El educador tiene tendencia a querer darle respuesta a todo. Educar dentro de la vida cotidiana.
- Tendemos a meternos demasiado en la vida de la gente sin que se nos pida ayuda. Deberíamos ponernos límites. Nos excedemos.
- A menudo asumimos papeles de padres y realmente no es nuestro papel.
- El educador social es un agente de cambio, no de sustitución. No somos “ayudadores”
- Somos mediadores. No tenemos que solucionar los problemas de los demás, sino enseñarles las vías para que los solucionen ellos. Darles herramientas.

#### 3.2. IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN LA PROFESIÓN

Ética es lo que define la sociedad como correcto respecto a los demás.

- Nos tendríamos que basar en los derechos humanos y los valores universales y no por nuestros valores personales.
- Llegamos a ser éticamente manipuladores. Muchas veces existe mucha desigualdad entre educador y educandos. Debería haber más igualdad de persona a persona.
- ¿Deberíamos mentir para poder llegar dónde queremos? La ética es subjetiva, por eso nos debemos basar en el respeto y los valores sociales (dignidad, solidaridad).

- A menudo ponemos “parches” intentamos solucionar el problema desde la parte fácil, y no lo afrontamos desde la raíz. ¿Hasta qué punto es ético?

### **3.3. DILEMAS**

- En los centros de protección ¿estamos realmente protegiendo a los maltratados?
- ¿Deberíamos dejar de que las personas se equivoquen o seguir nuestra tendencia proteccionista? La conclusión ha de ser que se equivoquen.
- Derecho a la información. Ocultar o no. El acceso a la información es un derecho básico.
- Lo expresado a menudo por la Administración es el “control”. Que no haya problemas. Se corta así el rol profesional de agentes de cambio.
- La responsabilidad. Nos autoculpabilizamos más de la cuenta. ¿Somos beneficencia o educadores contratados?
- Nos llevamos los problemas a casa. Debemos aprender y se aprende con el tiempo a no hacerlo.
- Donde acaba el profesional, empieza la vida privada de cada uno/a.

### **3.4. BUENAS PRÁCTICAS**

Los principios que deben inspirar una Buena Práctica serían:

- Se hace necesario el respeto mutuo.
- Han de cumplirse siempre los derechos básicos.
- Se ha de tener en cuenta todas las circunstancias y características personales de cada uno, aunque parezca utópico.
- Se necesitan más recursos y más conciencia social para mejorar la práctica profesional.

## **4. GRUPO DE DISCUSIÓN 4**

La síntesis del grupo queda reflejada en 8 conclusiones:

1. La función del educador/a social es fomentar las capacidades y valores que tienen las personas; favorecer las cualidades que tiene el ser humano por sí mismo.

2. Necesitamos perfilar nuestra función y garantizarla a través de los colegios profesionales.
3. El educador/a social debe basarse en las demandas no en objetivos predefinidos.
4. Debemos eliminar el estereotipo de que el educador/a social sólo atiende a personas marginadas porque el trabajo educativo debe dirigirse a toda la sociedad.
5. Las funciones del educador/a no se pueden delimitar de forma individual, sino mediante el trabajo en equipos interdisciplinarios.
6. Se necesita aunar criterios de trabajo para evitar que cada educador/a trabaje exclusivamente según su criterio personal.
7. Se requiere una planificación previa de la acción socioeducativa pero dicha planificación debe ser flexible.
8. La acción socioeducativa debe ser coordinada y evaluada.

## **5. CONCLUSIONES GENERALES DEL GRUPO DE TRABAJO**

- 1.- No existe la neutralidad en el ejercicio profesional de la intervención/acción socioeducativa. Por ello, es necesario capacitarnos, tanto en la formación como en la práctica, dotándonos de herramientas para valorar la circunstancia ideológica que rodea la intervención/acción social y educativa.
- 2.- La complejidad de las sociedades actuales y las demandas que éstas exigen de la práctica profesional de los educadores sociales, plantean la necesidad de construir una nueva “cultura política” que propicie una reflexión encaminada a repensar y dotar de contenido conceptos básicos de nuestro campo profesional, tales como ciudadanía, democracia, solidaridad, exclusión social, identidad, prestaciones, universalización de derechos...
- 3.- La fragilidad de las bases teóricas de la educación social, su construcción realizada preferentemente -al menos durante los primeros momentos de su profesionalidad- desde la práctica, así como las difíciles circunstancias laborales de la mayoría de los profesionales, dificultan la construcción de un código ético-político de la profesión y tienden a diluir el compromiso deontológico de ciertos profesionales acomodados en el sistema.

- 4.- La perspectiva política de la educación social se concreta, fundamentalmente, en la lucha por no renunciar a trabajar por el cambio social, en rechazar cualquier tipo de domesticación del ejercicio profesional. El compromiso político del educador social debe ser un instrumento desmascarador de la utilización de las políticas sociales como herramientas de legitimación de una sociedad de desigualdades y conformada desde la “lógica del mercado”.
- 5.- La práctica profesional de la educación social está inscrita en un juego de equilibrios entre el encargo social y la naturaleza de nuestra acción, en la que debemos estar atentos, sobretodo en aquello que afecta a la posible instrumentalización de la información que suministramos a las instituciones sobre nuestra intervención y sobre los sujetos afectados.
- 6.- La realidad actual demanda un acercamiento sinérgico entre los espacios de la política y el mundo de lo técnico, que no deben presentarse como escenarios enfrentados o jerarquizados uno por encima del otro. Hacer comprender al estamento político las necesidades y circunstancias del trabajo profesional de los técnicos (“tecnificar la política”) y conseguir una correcta valoración del sentido de la política como ejercicio del poder por parte de los profesionales de la educación social, parecen caminos necesarios al objeto de mejorar la realidad socioeducativa.
- 7.- Reconocemos las dificultades de un trabajo “multidisciplinar” que no sea sólo el sumativo de las opiniones y discursos de los profesionales que convergen en la práctica de la acción social. Hay que hacer una apuesta decidida por “el trabajo en red”, con el objeto de construir el discurso y la acción social de manera colectiva, hasta con la participación de las personas con las que intervenimos, como primer paso para una sociedad que funcione en “código abierto”.
- 8.- La función mediadora, inherente a nuestra profesión, también esta presente en la tensión entre el encargo político y la realidad social, nos pone cotidianamente en situaciones de tener que dar una respuesta, que ha de ser profesional, a los límites entre lo que se espera de nosotros y nuestra conciencia de lo que es necesario.
- 9.- Finalmente, destacamos la importancia de fomentar la participación como una de las tareas claves del educador social. Devolver la voz al ciudadano y crear canales de participación, son aspectos prioritarios a la hora de conseguir sociedades cohesionadas y correctamente vertebradas.

Como primer decálogo, síntesis del grupo amplio, y seleccionado a partir de las conclusiones de los diferentes grupos de discusión que han participado, destacamos:

1. Se hace necesario reflexionar los límites profesionales, también en relación a otros profesionales.
2. Ser agentes de cambio. No de sustitución ni de control.
3. Perfilar nuestras funciones y garantizarlas dentro de los Colegios Profesionales.
4. Generar posibilidades de trabajo en nuevos ámbitos, y consolidarlas en los ámbitos deficitarios (salud, discapacidades, mayores).
5. No nos debemos apoyar en la ética personal, es necesario reflexionar en Equipo un marco de valores de referencia: de qué somos responsables y ante quién somos responsables.
6. Es un reto importante aprender a trabajar en Equipo.
7. Es necesario crear proyectos educativos con estrategias educativas.
8. Se ha de recuperar la función de denuncia social. Significa defender los derechos humanos.
9. Es necesario reflexionar sobre la ética aplicada, y generar debate e instrumentos que faciliten la elaboración de guías de buenas prácticas.
10. Se hace la demanda a los Colegios y Asociaciones Profesionales de que sean garantes de la mejora profesional que posibilite y facilite las Buenas Prácticas profesionales.



# GRUPO 9: IDEOLOGÍAS, CULTURA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL

## A. INTRODUCCIÓN

La escasa reflexión sobre las cuestiones ideológicas vinculadas directamente con la práctica de la educación social hace aparentar muchas veces que la labor realizada es, o debe ser, necesariamente neutral. Con todo, los componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos están siempre presentes en nuestra práctica si la queremos ejercer desde principios críticos y reflexivos, mismo orientados a mejoras que tomen como soporte los procesos de cambio social. A la recuperación y puesta en valor de estos componentes se ha dedicado esencialmente este grupo de trabajo, tomando como referencia conceptos como neutralidad, imparcialidad, intencionalidad, etc.

En este grupo de trabajo han participado 51 congresistas, y ha sido dinamizado por:

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN. Doctor en Ciencias da Educación (APESPV, Valencia).

CARLOS SÁNCHEZ VALVERDE-VISUS. Educador Social. Generalitat de Catalunya (CEESC).





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# IDEOLOGÍAS, CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN

El título del grupo de trabajo invita a reflexionar sobre las posibles y necesarias relaciones que deben establecerse entre el terreno de lo ideológico, la cultura política y la práctica profesional del educador social. Y es que parece más que evidente la creciente necesidad de que los educadores sociales integren en su capacitación herramientas capaces de valorar la circunstancia ideológica que rodea la intervención pedagógica o la importante dimensión política de su trabajo. La “cultura política”, entendida como el conjunto de conocimientos, actitudes, prácticas y contenidos que posibilitan una reflexión permanente e inacabada -no exenta de conflictos y dificultades- sobre los valores que deben orientar sus intervenciones de cambio o transformación social, debe conectarse –a modo de estrechas relaciones sinérgicas– con la propia construcción del “ser” educador social.

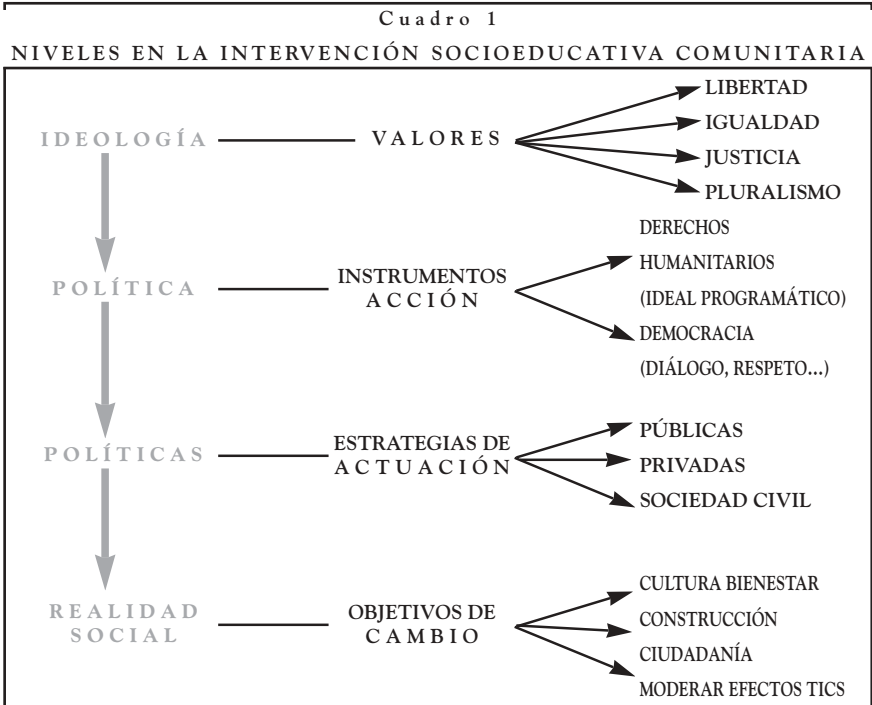
Nos proponemos contribuir a llenar de contenido el sentido político de la educación social, diferenciando *la política*, como conocimiento teórico y reflexión ideológica de los valores que deben guiar dicha intervención, de *las políticas*, estrategias de acción o herramientas prácticas de trabajo que posibilitan la implementación en la realidad social de los valores ideológicos defendidos. No hay, o no debe haber, política sin políticas, ni políticas que no construyan una determinada política; es en esta coherencia, lejos de “falsas” neutralidades, donde reside buena parte del sentido político de la edu-

cación social. La realidad actual nos muestra demasiados casos donde una determinada jerarquización de valores ideológicos es traicionada por la elección de unas políticas o estrategias de acción inadecuadas, que acaban por transformar la realidad en una dirección radicalmente contraria a los principios defendidos.

Así pues, en el marco de entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, los profesionales de la educación social están llamados a reflexionar sobre las posibilidades de las políticas socioeducativas como “programas de acción”: formar capacidades o habilidades sociales, dinamizar los recursos existentes en aras a la universalización del bienestar, generar oportunidades para la igualdad de todos los ciudadanos, animar a los colectivos excluidos o más desfavorecidos, fortalecer la cohesión social o vertebrar compromisos cívicos, deberán ser –entre otros– los descriptores ideológicos y/o sus objetivos básicos; la defensa de la libertad, la aspiración a mayores cotas de igualdad, la justicia y el pluralismo político, como valores superiores de esa convivencia, las guías referenciales de la reflexión política. Ambos planos, ideal y real, conocimiento teórico y actividad práctica, en estrecha simbiosis, son igualmente necesarios para el dominio y comprensión de una cultura política adecuada.

Y desde esta mirada política de la educación social que proponemos, nos sentimos interpelados a aproximarnos a algunos de los retos de futuro planteados en el inicio del Tercer Milenio. La complejidad de las sociedades actuales en constante proceso de cambio, fuertemente tecnologizadas y globalizadas, pueden haber superado –así lo creemos nosotros– los tradicionales ámbitos de intervención socioeducativa (educación permanente de adultos, formación laboral, educación especializada y animación sociocultural y pedagogía del tiempo libre), reclamando de los educadores sociales una mayor participación en los tres espacios básicos del desarrollo humano sostenible: la equidad social, la competitividad económica y la ciudadanía política.

La superación de la *cultura de las necesidades* para transitar hacia un modelo de *necesidad de la cultura*, en una clara apuesta por generalizar la *cultura del bienestar*, debe ser uno de los desafíos fundamentales de la educación social, superando así el asistencialismo de viejos modelos de políticas sociales, que deben entender la participación imprescindible del elemento educativo como una garantía de futuro de dichas prestaciones; de otro lado, estamos llamados a colaborar en la necesidad de *repensar el concepto de exclusión social* en el marco de la revolución tecnológica (TICs) y su tendencia a profundizar en la llamada “brecha digital” o sociedades fragmentadas, cada vez más duales y con mayor separación entre info-ricos (integrados) e info-pobres (excluidos); finalmente, otro de los desafíos irrenunciable para las políticas socioeducativas, cuando no para la educación en general, pasa por plantearnos la contribución de los procesos socioeducativos a la *consolidación de un renovado espíritu de ciudadanía*, donde seamos capaces de asumir un papel decisivo en la imperiosa búsqueda de equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.



**Cuadro 2**

**LOS NUEVOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL**


<b>BIENESTAR</b>	Compensar oportunidades	Garantía social
<b>ANIMACIÓN</b>	Promocionar recursos	Dinamización
<b>CIVISMO</b>	Formar capacidades	Creación de competencias

Traducido a:

Espacios fundamentales del desarrollo humano:

- a) La equidad social
- b) La ciudadanía política
- c) La competitividad económica

Cuadro 3 <b>CULTURA DEL BIENESTAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de actitudes conformadoras de una conciencia colectiva encaminada a establecer meras formas de convivencia</li> <li>• Tres elementos básicos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Garantía universal de mínimos de bienestar</li> <li>b) Reconocimiento y aplicación plena de derechos y libertades</li> <li>c) Compromiso de obligaciones solidarias.</li> </ol> </li> <li>• Retos de las políticas socioeducativas               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) No puede haber bienestar duradero sin el elemento educativo</li> <li>b) Superar el asistencialismo de los Estados providencia</li> <li>c) Garantía de futuro. De la cultura de las necesidades a la necesidad de la cultura</li> </ol> </li> </ul>

Cuadro 4 <b>CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A la recuperación del vínculo ciudadano como factor de cohesión social</li> <li>• Revitalización del Estado democrático como anclaje de la ciudadanía postmoderna               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Superar el “individualismo de apartamento” (Sloterdijk)</li> <li>▪ La “sociedad despolitizada” (Tenzer)</li> <li>▪ La participación como arma de lucha del repliegue hacia lo doméstico o privado</li> </ul> </li> </ul> <p style="margin-left: 40px;">          La educación como una herramienta de mediación entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.       </p>

Sirvan estas breves líneas para animar al debate reflexivo sobre alguno de los retos propuestos y alentar el trabajo de los asistentes al IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social.

## *Documento 2.*

# EL ENCARGO VIVIDO DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UNA EXPERIENCIA Y ALGUNAS PROPUESTAS

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS

## 1. INTRODUCCIÓN

Hago pues esta intervención a modo de expresión de “una opinión sobre la cuestión a debate desde la práctica profesional”. Es decir desde mi experiencia práctica de más de 25 años como educador social.

Ya la hago sin ánimo de presentarla de manera contrastada o contrastante con el acercamiento académico de mi compañero de mesa y de labores de coordinación de este grupo.

Mi aportación quiere compartir con vosotros algunas de las ideas que el tema ha ido sugiriéndome a lo largo de los años y como podréis observar, no quiere ofrece recetas o explicaciones definitivas, sino facilitar procesos de reflexión, desde la duda individual y colectiva, que nos hagan integrar juntos algunos conceptos y la conciencia de algunos retos.

Espero poder conseguirlo y así poder dar cumplimiento al encargo que he recibido de la organización.

## **2. UNA PRIMERA CONSTATACIÓN: LA POCA PRESENCIA DEL DISCURSO SOBRE LO POLÍTICO EN NUESTRA INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

Resulta abrumadora la escasa reflexión, sobre las cuestiones ideológicas vinculadas directamente con la práctica de la educación social, que hacen los propios educadores y educadoras y que hace aparentar muchas veces que la labor realizada es, o debe ser, necesariamente neutral.

Con todo, los componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos están siempre presentes en nuestra práctica. Y más aún si queremos ejercer nuestra profesión desde principios críticos y reflexivos, orientados a mejoras que tomen como soporte los procesos de cambio social.

Desde esta constatación afirmo que es a la recuperación de la presencia y puesta en valor de estos componentes a lo que debe dedicarse esencialmente este grupo de trabajo, tomando como referencia conceptos por un lado, como neutralidad, imparcialidad, intencionalidad, etc., que tienen que ver con la naturaleza del encargo social que desarrollamos, con la consideración social de nuestra profesión y con el ámbito-espacio social de nuestra actuación, que es un ámbito en el que los derechos individuales no son exigibles aún.

## **3. LA DIFÍCIL NEUTRALIDAD DE LAS PROFESIONES**

La neutralidad, la asepsia de las profesiones es una derivación más de la pretendida neutralidad de la ciencia y de las técnicas, ideas que surgen como afirmaciones positivistas, a mediados del siglo XIX, tratando de separar la interpretación de la realidad (y los instrumentos para hacerlo) de la realidad misma. La práctica y la experiencia histórica nos han demostrado que ciencia y técnica no pueden entenderse al margen del momento histórico en que nacen y de su uso social.

En la misma medida, las profesiones se inscriben en momentos y espacios geográficos y temporales que las invisten desde el uso que de ellas se hace. Nuestra acción profesional está siempre inscrita dentro de un momento, de un encargo social, de una contraprestación “pagada” para cumplir una determinada función.

La tensión entre ese encargo, y la naturaleza de nuestra acción (lo que de verdad define nuestra intervención profesional), forma parte de lo cotidiano y se

resuelve, a veces, desde la invocación a determinadas normas externas (objetivas) en forma de códigos deontológicos, o similares... No podemos ir en contra del respeto a los derechos humanos, por ejemplo.

Pero otras veces, se resuelven en el ámbito de lo personal y de lo subjetivo. En esa "soledad de corredor de fondo" que ocupa muchos de los momentos de nuestra intervención profesional. Resulta entonces muy difícil sustraerse a su influencia, sea por lo desdibujado de la función, por lo difuso del espacio de intervención, etc.

Es fácil detectar el encargo oculto cuando el mandato es tan evidente como el de "no quiero salir en los periódicos", que algunos políticos nos espetan en algunas de sus relaciones con nosotros<sup>29</sup>.

Pero, es ya un poco más complejo descubrirlo, porque tendríamos que pararnos a pensarlo, en otros procesos solapados. Así descubriríamos y comprobaríamos cuanto de contenido de "mero control social" tiene el trabajar en sistemas informáticos, que además de facilitar la gestión de los datos a los profesionales, sirven también, desde rutinas ocultas, para el control social, no tan sólo a efectos estadísticos, y para la identificación y clasificación de las personas con las que trabajamos. La poca atención que ponemos, tantas veces, en respetar la identidad de aquellas personas con las que trabajamos siempre me ha llamado la atención.

O, en otro orden de cosas, os imagináis que en nuestra intervención tuviéramos la posibilidad de que se nos denunciara por "omisión de ayuda", como sucede en otras profesiones (sanitarias o educativas...)?

Cuantos de nosotros no nos hemos encontrado con situaciones de verdadera necesidad en las que se nos dice "que debemos derivar o no intervenir por falta de presupuesto" o porque, la persona afectada no es "ciudadano de pleno derecho"...

¿A quién no debemos? ¿A la situación y a las personas que necesitan de nuestra actuación?, o ¿a los márgenes fijados por los planes de los políticos de turno?, que son en definitiva quienes nos pagan.

Desde este punto de partida, ya dilemático en sí mismo, quiero plantearos para que sirvan al debate, un grupo de "dicotomías" paradójicas sacadas de nuestra práctica cotidiana y que actuarían a modo de descriptores de la situación actual, sirviendo además para conducir vuestra participación.

<sup>29</sup> Hay una anécdota muy repetida que he compartido con muchos educadores y educadoras a lo largo de estos años. La del político que declara sin empaques, que "cuando tiene un problema contrata a un educador y le sale más barato que un policía", para que se lo resuelva, es claro.

Y ya al final, os planteo algunas propuestas desde mi posición ideológica personal.

#### **4. DETECCIÓN DE NECESIDADES-RESPUESTA A DEMANDAS**

La discusión entre necesidad y demanda en la acción social es una fuente viva de diferenciación de la definición de los planes de actuación política desde los 80. Algunos hasta recordamos interminables debates en el seno de las instituciones en las que trabajábamos, sobre la translación a nuestro ámbito de intervención de teorías, aportadas desde otras disciplinas (como la de la transferencia y la contra-transferencia), o sobre la fidelización y “salvaguarda de nuestra posición profesional” desde intervenciones realizadas desde una “demanda” y a poder ser bajo “un contrato de servicio entre las partes”. Y cómo en función de estas teorías se construían y aún hoy se construyen, planes de actuación, supuestamente profesionales, técnicos, asépticos y neutrales.

Hoy sabemos que eran amaños. Que eran formas de disimular otras prioridades políticas. Legítimas, cómo no? Pero tomadas en el ámbito de lo político y no “derivadas desde lo teórico-técnico”.

#### **5. DERECHOS-PRESTACIONES**

Otra manifestación de esas dicotomías paradójicas que se nos presentan en la práctica diaria tiene que ver con la tensión entre derechos y prestaciones. Es decir, entre aquello que debería estar asegurado y las regulaciones de acceso al disfrute de esos derechos.

Sí, porque aunque nuestra Constitución en su capítulo III (artículos 39 y siguientes), enumera toda una serie de derechos (reparto equitativo de las rentas, previsión y seguridad social, pensiones, vejez digna, pleno empleo, vivienda..., etc.), cuando llega la hora de disfrutarlos, nos encontramos con que la regulación de las prestaciones derivadas, excluyen a muchas personas... Y a nosotros, las más de las veces, nos toca hacer de mensajeros de la respuesta a esa demanda y a esa necesidad.

Hay derechos que son exigibles individualmente, porque son universales, como la educación, la sanidad... o la libertad de culto, cátedra, etc.



Pero si tú pides una vivienda digna, amparándote en la Constitución, recibes la respuesta de que “no tienes ese derecho”.

Después hemos ido descubriendo como nuestra Constitución, en el capítulo siguiente, el IV (art. 53), fija derechos de primera y derechos de segunda (o expectativas de derecho). Y que los derechos “sociales”, son de segunda división.

Pero la causalidad ha querido también que algunas de las expectativas de derecho contemplada en el capítulo III, la sanidad, haya llegado a ser “**por voluntad política**” derecho universal.

Es decir, que poder, si se quiere, se puede.

Para mí este ejemplo contiene una doble enseñanza: de un lado, recupera el valor de la acción política, como herramienta PURA de cambio de la realidad; y por otro, demuestra lo discutible de la recurrencia a lo inviolable de algunas de nuestras normas básicas de convivencia.

## 6. CIUDADANOS-PERSONAS

Un paso más en esta dirección, y una línea de pensamiento que se está imponiendo sutilmente (primero desde el lento lanzamiento de las palabras y de los conceptos, que poco a poco van calando y generando estados de opinión, y que luego se trasladan a lo ideológico y a lo político y social) es la relacionada con la diferenciación de diferentes tipos de ciudadanos y, como consecuencia, de diferentes tipos de derechos.

Bajo un ropaje de modernidad se nos habla de la nueva ciudadanía. Y la idea suena bien. Pero, sobretudo aquellos que trabajáis con colectivos sensibles (inmigrantes, refugiados, etc.) sabréis cual es el verdadero sentido de esa dicotomía: saltarse el principio de universalidad para todas las personas que viven en nuestro país de algunos de los derechos.

No sólo derechos de primera o de segunda: también ciudadanos de primera o de segunda.

Podríamos hablar de otras dicotomías (prevención-paliación, etc.) pero el panorama ya queda suficientemente dibujado con estas.

## 7. EL MODELO ACTUAL MODELO DE ACCIÓN SOCIAL

Todo ello tiene que ver con que el modelo actual parte de una concepción selectiva, reactiva y asistencial. Está configurado como un sistema que “interpreta”, desde una posición patriarcal, lo que el otro necesita y facilita el acceso a su consecución, como una concesión tecnocrática.

Es un sistema marcado por la “mercantilización” de muchas de las medidas sociales que ahora están en vigor (relacionadas con la presencia o no de las personas en el mercado de trabajo y la facilitación de su acceso al mismo).

Se trata de un modelo que se inscribe en una fase de la democracia de funcionamientos diferidos y representativos, donde la capacidad de resolver, en su caso, los conflictos que en ella se generan, se concede a las instituciones.

Los retos del futuro cercano: por una “nueva cultura” política.

Los nuevos retos que se presentan en este comienzo de siglo pasan ineludiblemente por una renovación democrática que construya una nueva cultura, una nueva manera de hacer y de entender la política y lo social. Hemos de transitar hacia una articulación en la que las personas y sus organizaciones, recuperen el protagonismo en la formulación y en la solución de sus necesidades, desde la participación. Un sistema en el que nadie interprete, ni siquiera patriarcalmente, lo que el otro necesita sino que facilite el acceso a su consecución como ejercicio de un derecho personal de ciudadanía inalienable.

El signo de los nuevos tiempos ha de pasar por devolver a los ciudadanos la palabra y la capacidad de decidir sobre qué es lo que quieren, en un sistema de democracia más directa y participativa, así como la capacidad de resolver, en su caso, los conflictos que en ella se generan.

La acción social se ha basar en la garantía de la autonomía y en el respeto de los derechos individuales de ciudadanía. Entendamos como propuestas de ese nuevo modelo, planteamientos tan innovadores como la de la “Renta Básica Universal” (sobre los que deberemos acabar teniendo una opinión), que conceden a los educadores y educadoras sociales, como agentes privilegiados, un claro contenido protagonista al ser quienes accionan para tratar de estimular los procesos derivados de adquisición de recursos “de autonomía” individuales, grupales y sociales.

Los valores de esa nueva cultura vienen marcados por: el protagonismo de los actores, la intervención centrada en el proceso, acercamiento desde actitudes

empáticas, la búsqueda del consenso, ... y todo ello dentro de un contexto relacional y social que se sabe investido por “el conflicto”. Y se manifiestan asimismo en el nuevo protagonismo de acercamientos como el de la mediación.

Una cultura basada en la construcción colectiva del saber, en la que todas las opiniones son válidas y aportan... Una cultura de “código abierto”, participativa, sin apropiaciones de los resultados... Y en la que las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías son impresionantes, como vehículos comunicativos que posibilitan la participación.

## 8. PARA ACABAR

Y tomado de Paulo Freire:

*“En el conflicto entre el poderoso y el oprimido, no intervenir no significa asumir una posición neutra, significa ponerse del lado del poderoso”.*



## C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

### *Comunicación 1.*

## CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL. DOS REALIDADES CONDENADAS A ENTENDERSE

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN

*Universitat de València*

Una vez consolidada la figura del educador social en el transcurso de la década de los noventa, nadie parece dudar hoy de la necesidad de que los educadores sociales integren en su capacitación herramientas capaces de valorar la circunstancia ideológica que rodea la intervención pedagógica o la importante dimensión política del objeto de su trabajo profesional (R. López Martín, 2000). La acción y/o intervención para la mejora de la realidad social desde estrategias eminentemente educativas, como sentido fundamental de todas las políticas socioeducativas, debe construirse –necesariamente– desde parámetros ideológicos, desde la reflexión sobre aquellos valores y principios fundamentales que deben orientar y dirigir dicha intervención socioeducativa. En este sentido, ya desde un principio, nos atrevemos a afirmar que la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político, en el marco de una educación al servicio de la convivencia democrática, deberán ser los referentes básicos ideológicos de toda política socioeducativa.

El objetivo de este trabajo no es otro que mostrar la necesidad de que los “trabajadores de lo social” asuman el marcado carácter ideológico de su trabajo y sean conscientes de la exigencia de actualizar aquellos conocimientos, actitudes, prácticas y contenidos adecuados –entiéndase “cultura política”– para realizar una reflexión permanente e inacabada, no exenta de conflictos y dificultades, sobre el sentido y los valores que deben guiar sus intervenciones de cambio, transformación o mejora social. La cultura política, desde esta perspectiva multidimensional en la que se presenta como un constructo teórico-práctico conformado por una buena cantidad de elementos diversos (M.L. Morán y J. Benedicto, 19995: 1-19), debe ser una preocupación básica de todo educador social, en la medida de que ambas realidades –tal y como se afirma en el título de este trabajo– deben conectarse y establecer relaciones sinérgicas en aras a dar respuesta a objetivos comunes.

Sobre los aspectos más relevantes de este entramado de relaciones y unos breves comentarios acerca de los desafíos de futuro planteados en el ámbito de las políticas socioeducativas, gira el texto que el lector tiene entre sus manos.

## 1. SOBRE PERFILES CONCEPTUALES. LA ESTRUCTURACIÓN DE NIVELES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Sin pretender agotar la temática ni abarcar todas las acepciones y aspectos que integran un concepto poliédrico como el de *ideología* (G. Sartori, 1992: 101-20), podemos concretarlo como la estructura de valores e ideas fundamentales desde las que se aprehende o entiende la realidad que nos rodea. Cada uno de nosotros, bien desde una perspectiva estrictamente individual o consensuada en el seno de un colectivo, tenemos una representación de la realidad condicionada y/o posibilitada por su planteamiento ideológico; sólo desde este diagnóstico –siempre subjetivo– de la realidad, con las virtudes y defectos que nosotros mismos (desde esa estructuración jerárquica de valores) queremos entender, podemos plantearnos la transformación social, es decir, el cambio de aquello que debe optimizarse o mejorarse. Es el nivel primario, donde se origina el proyecto, de todo proceso de intervención socioeducativa.

Este primer nivel de legitimación o fundamentación axiológica necesita ser perfilado, a la luz ya interpretativa de la realidad concreta, en aras a construir un proyecto de cambio o mejora de los déficits observados. Entramos en el terreno de la *política* o segundo nivel en la intervención socioeducativa; se trata de una reflexión analítica sobre aquellos principios y valores que deben orientar el cambio o transformación de la realidad socioeducativa observada, no sólo encaminada a potenciar o generar allí donde los déficits sean muy acusados los referentes ideológicos fundamentales de una

convivencia democrática (libertad, igualdad, justicia y pluralismo político), sino a resolver o minimizar, en su caso, los posibles conflictos y enfrentamientos legítimos entre ellos. No es lo mismo, por poner un ejemplo, entender la educación como un proceso formativo encaminado a ofrecer a cada uno según sus necesidades, que un proceso encaminado a formar a cada uno según sus capacidades; la opción elegida, como tendremos ocasión de volver a significar, debe guardar coherencia –y, por tanto, condicionar– las elecciones realizadas en las siguientes fases del proceso.

Resulta, por tanto, necesario que el educador social se plantee una reflexión profunda sobre estos valores-guía, sin duda verdaderos motores impulsores de nuestra acción socioeducativa, así como sobre aquellos instrumentos de acción que pueden ayudar a desarrollarlos, potenciando de manera notable los efectos beneficiosos de los mismos. En nuestro caso, resulta imprescindible contemplar –al menos– un par de elementos vinculados a esa cultura política a la que antes hacíamos referencia: la democracia, como contexto político idóneo para la plena vigencia de los principios fundamentales mencionados (R. Dahl, 1999), es uno de los más importantes, como puso de manifiesto el *Informe Delors* (1996) y su requerimiento hacia una educación encaminada a “revivificar el ideal democrático” e instaurar en la realidad social herramientas como el diálogo, el respeto, la participación cívica, la tolerancia, el “aprender a vivir juntos”...; de otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al margen de su necesaria actualización en función de las nuevas realidades socioculturales de un mundo en continuo proceso de globalización y cambio, puede ser considerada como ideal programático de los proyectos políticos socioeducativos (A. Petrus Rotger, 1995: 213).

La riqueza de la terminología anglosajona, que distingue entre *policy* (programas de acción) y *politics* (conflicto que resulta del enfrentamiento de intereses, ideologías y valores que subyacen en esos programas de acción) (M. de Puellas, 1996: 449-67), nos lleva a concretar el tercer nivel de intervención: las **políticas**. Nos encontramos aquí con un conjunto de estrategias prácticas de actuación que deben implementarse en la realidad para hacer efectivo el cambio previsto; es, como decimos, el ámbito de las políticas socioeducativas, entendidas como herramientas de intervención capaces de propiciar el cambio ideado por la reflexión política y suscitado en el terreno inicial de la ideología.

En este sentido, formar capacidades o habilidades sociales, dinamizar los recursos existentes para la universalización del bienestar, generar oportunidades para la igualdad de todos los ciudadanos, animar a los colectivos excluidos o más desfavorecidos, fortalecer la cohesión social o vertebrar compromisos cívicos, deberán ser –entre otros– los descriptores y/o objetivos básicos de las políticas socioeducativas, entendidas como proyectos o programas de acción, como algo ligado a la actividad (*policy*); la defensa de la libertad, la aspiración a mayores cotas de igualdad, la justicia y el pluralismo político, como valores superiores de esa convivencia, las guías referenciales de la reflexión política (*politics*), del conocimiento de esa dimensión social de la educación.

Ambos planos, ideal y real, conocimiento teórico y actividad práctica, son igualmente necesarios para el dominio y comprensión de una cultura política adecuada.

Estas intervenciones en la realidad encaminadas a la generalización del “bien común” y mayores cotas de bienestar, unas veces fruto del éxito, otras –quizás las más– por la resistencia social a los objetivos planteados, generan cambios en los valores de un determinado grupo o de la sociedad en general, lo que lleva a la modificación de mentalidades o alteraciones en la jerarquización de valores del diagnóstico inicial. Por una serie de procesos de retroalimentación (feed-back), se va replanteando la ideología de partida o estructura y jerarquía de valores y/o intereses desde la que se observaba la realidad en cuestión. El proceso vuelve a iniciarse desde el momento en que nuevos debates sociales van planteando exigencias de necesidades renovadas, con lo que comienzan a vislumbrarse diseños novedosos de políticas, al objeto de solucionar los déficits observados ahora, desde una jerarquización de valores alterada y con una problemática –en algunas ocasiones– distinta.

Una vez realizadas estas precisiones conceptuales y marcados los diversos niveles en el proceso de intervención socioeducativa, estamos en condiciones de profundizar en lo que hemos llamado, y reclamado como contenido en la formación de los educadores sociales, el sentido político de la intervención socioeducativa (R. López Martín, 2003a). Potenciar la cultura política de los educadores sociales no es otra cosa que ofrecerles los conocimientos y actitudes necesarias al objeto de profundizar en la reflexión de los principios básicos que deben orientar su intervención y dotarles de las herramientas eficaces para que, con cierto grado de coherencia, elijan las estrategias capaces de modificar la realidad de conformidad con los principios defendidos. Como parece obvio, no hay -o no debe haber- Política sin políticas, ni políticas que no construyan una determinada Política, como concreción de un determinado planteamiento ideológico; una vez más, debemos reclamar una estrecha convergencia de todos los planos, entre el ámbito de la reflexión teórica (pensamiento) y de la práctica (acción), al objeto de evitar disfuncionalidades como las producidas por la excesiva descompensación de cualquiera de las partes, bien sean –en un caso– los tecnicismos sin sentido de gestiones rutinarias e irreflexivas, carentes de soporte teórico sólido o –por otro– el carácter utópico de algunos proyectos huérfanos de instrumentos y realidades prácticas eficaces. Es, sin duda, en esta coherencia –permítasenos afirmarlo una vez más– donde reside buena parte del sentido político de la educación social.



## 2. SOBRE ESPACIOS POLÍTICOS DE ACTUACIÓN. ALGUNOS RETOS EMERGENTES DE LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Desde esta lectura política de la educación social, y más allá de la necesaria reconfiguración de los ámbitos tradicionales de la intervención socioeducativa (entre otros, L. Pantoja, 1998; A. Petrus, 2000 y J. A. Caride, 2002), podemos plantearnos los objetivos inmediatos a los que debe hacer frente la educación social. Entendemos que la complejidad de las sociedades modernas en constante proceso de cambio y renovación, fuertemente tecnologizadas y globalizadas, ha puesto de manifiesto el protagonismo de las cuestiones sociales y la necesidad de reclamar –no sin urgencia– aportaciones novedosas o soluciones imaginativas que, desde planteamientos diferenciados –también pedagógicos–, ofrezcan respuesta a los desafíos presentes y futuros. La consecución del bienestar, la eliminación de déficits sociales, la lucha contra todo tipo de exclusión, la defensa de la igualdad de oportunidades para los grupos más desfavorecidos, la búsqueda de un correcto equilibrio en la solución a los problemas identitarios, la mejora de la convivencia ciudadana, el incremento de una mayor dinamización y vertebración social o la apuesta –en suma– por un desarrollo humano sostenible, son algunos de los retos educativos más significativos en el tránsito al nuevo milenio.

Sin pretender una revisión completa de los compromisos de futuro de las políticas socioeducativas, el sentido político de la educación social que hemos manifestado y nuestra confianza absoluta en la educación como la herramienta idónea para la mejora del desarrollo humano nos exige, con carácter de necesidad, destacar algunos desafíos básicos de las sociedades del siglo XXI a cuya correcta orientación las políticas socioeducativas deben prestar un apoyo decidido (R. López Martín, 2003b). Me refiero a temas tan importantes como la generalización del bienestar, la necesidad de redefinir la vieja polémica entre “lo público” y “lo privado”, la consolidación de una ciudadanía democrática y la moderación del efecto perverso de las nuevas tecnologías.

La **generalización del bienestar**, superando abiertamente el carácter economista otorgado por algunas corrientes neoliberales al propio concepto de bienestar, es uno de las aspiraciones más arraigadas de los seres humanos. Desde los primeros desarrollos de los Estados de bienestar de la Europa de los cincuenta a la llamada “sociedad del bienestar” de los últimos años del siglo pasado, se ha buscado la consolidación de una serie de políticas sociales encaminadas a ofrecer una garantía universal de unos niveles mínimos de bienestar para todos los ciudadanos, sin ningún tipo de exclusión; paliar toda una serie de necesidades, sobre todo de aquellos ciudadanos más desfavorecidos, parecía ser el objetivo básico de todo modelo de desarrollo humano. Asistimos a la llamada “cultura de las necesidades”. Sin negar esta perspectiva, hoy día es necesario

superar esa “cultura de las necesidades” y transitar hacia la defensa de la “necesidad de la cultura” (D. López Garrido, 1998: 20) como modelo de progreso humano.

Desde esta perspectiva, nosotros hablamos de “cultura del bienestar” (R. López Martín, 2000: 79-118), entendida ésta como una conciencia colectiva encaminada a establecer nuevas formas de convivencia humana, construida desde la amalgama de una serie de valores fundamentales (libertad, igualdad, justicia y pluralismo democrático) y vinculada a la mejora de la calidad de vida y del bien común. Se trata, por tanto, de entender el bienestar como algo más que un conjunto de prestaciones sociales que garanticen cierto nivel de vida, concretado básicamente en el reconocimiento y aplicación plena de una serie de libertades y derechos fundamentales, junto a la consolidación de un renovado concepto de ciudadanía que te posibilite las herramientas formativas adecuadas para huir de las políticas asistencialistas de los Estados-providencia (P. Rosanvallon, 1995) y caminar hacia un modelo de desarrollo participativo donde todos los ciudadanos -sin excepción- disfrutan de las mismas oportunidades para la igualdad.

No puede haber bienestar duradero, tal y como lo hemos conceptualizado, sin una aportación consolidada del elemento educativo. Si la educación formal debe trabajar por ofrecer a todos los jóvenes una educación básica que les permita consolidar la formación de su personalidad y estar en condiciones de no renunciar a disfrutar de tareas formativas a lo largo de todo su ciclo vital –no debe olvidarse que las desigualdades escolares tienden a producir “sociedades educativas” duales (P. Bélanguer, 1998: 282)–, las acciones socioeducativas, por su parte, representan una garantía de futuro para las políticas sociales, en la medida en que éstas aspiren a abandonar el asistencialismo paternalista de algunos modelos socioeconómicos. Sin duda, las políticas socioeducativas y los profesionales de la educación social deben trabajar desde la creencia en que pueden significar una exigencia inexcusable para superar la fragmentación de algunas sociedades del próximo milenio, tendiendo puentes entre la integración mayoritaria y la exclusión de las minorías, trabajando en los umbrales de la marginación. Es desde esta dimensión desde la que podemos considerar la educación como una herramienta de compensación social, como la llave del desarrollo humano sostenible.

Y esta idea de superar la desigualdad social nos aproxima a otro aspecto importante de las políticas educativas, cual es la **necesidad de redefinir la vieja polémica entre “lo público” y “lo privado”**, caminando hacia soluciones mixtas de colaboración y de convergencia de recursos. No podemos prescindir de aunar esfuerzos si queremos conseguir los objetivos marcados por las políticas socioeducativas de bienestar; la garantía de universalidad y equidad de lo público, necesaria en cualquier proyecto socioeducativo correcto, debe ser completada por la eficacia y rentabilidad que suele presidir las actividades del ámbito de lo privado; Estado y sociedad civil, como dos realidades condenadas a entenderse, deben caminar hacia complicidades de corresponsabilidad (E. Roldán García, 2001 y E. Albi, 2000, entre otros). Más allá de

planteamientos ideológicos, por otra parte puestos en duda de manera severa en la actualidad dada la difuminación de las fronteras ideológicas, el conjugar ambas realidades es una imperiosa exigencia para el diseño y desarrollo de políticas educativas y de servicios sociales. La educación social deberá intervenir en programas socioeducativos que permitan estrechar la colaboración entre el Estado y la sociedad civil, acercando sus posiciones y aunando esfuerzos para el logro de mayores cotas de bienestar para la totalidad de la ciudadanía.

Cada vez resulta más evidente la necesidad de encontrar elementos de mediación entre los ejes que conforman el decorado social de las comunidades actuales: el mercado, el estado y el voluntariado; ninguno de estos tres ámbitos, hoy por hoy, está capacitado para resolver por separado las problemáticas sociales planteadas por la ciudadanía actual (F. Sanz Fernández, 2003: 327). La educación social parece estar llamada a adquirir un protagonismo especial en este campo, demostrando la validez de las políticas globales capaces de integrar realidades diversas y ámbitos de trabajo plurales, en aras a la consecución de objetivos comunes.

En el terreno educativo y en estas zonas de penumbra entre lo público-privado, hemos asistido recientemente al nacimiento de un nuevo concepto que trata de integrar un conjunto de actividades heterogéneas que, sin estar orientadas al beneficio económico ni por la búsqueda de una dimensión pública, tratan de ofrecer a la ciudadanía servicios socioeducativos, en la idea de paliar los efectos negativos del mercado o las ausencias prestacionales de los Estados. Me refiero a las llamadas “pedagogías de la sociedad civil” (A. J. Colom y E. Domínguez, 1997: 250-60): “desarrollos educativos sentidos como necesarios y vistos como estrategias para la solución de problemas, o de mejora de situaciones, que afectan a la comunidad, y que son aplicados y desarrollados por circuitos educativos paralelos a los oficiales y creados específicamente para ellas”. Son, pues, servicios sociopedagógicos, de muy distinto carácter, exigidos por el ciudadano y a los que el poder institucional no logra darles la respuesta debida; otro modo, sin duda, de hacer políticas socioeducativas acordes con los nuevos tiempos del Tercer Milenio.

La **consolidación de un renovado espíritu de ciudadanía** es otro de los desafíos de la educación y, especialmente, de las políticas socioeducativas en este inicio de milenio. Quizás por ello, el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Valencia durante septiembre de 20004, se plantea algunos aspectos relevantes de esta temática bajo el título: “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”, cuya presentación de contenidos se recoge en un número monográfico de la Revista *Bordón* (2004).

Y es que los efectos perversos de la globalización y la despiadada “lógica del mercado”, junto a la pérdida de gobernabilidad de los Estados, la revitalización de los nacionalismos y la búsqueda de anclajes identitarios en pequeños grupos, al margen de otros factores presentes en nuestras sociedades actuales, han pulverizado el concepto

de “ciudadanía social” de los incipientes Estados del bienestar de la Europa de la segunda mitad del siglo XX y fomentado el surgimiento de comunidades atomizadas o modelos de “individualismo de apartamento” (P. Sloterdijk, 1994: 95-96) en el marco de “sociedades despolitizadas” (N. Tenzer, 1992) que defienden el repliegue hacia lo doméstico o privado, donde se hace prácticamente imposible establecer vínculos de cohesión social. La plena actualización de valores como la solidaridad, el diálogo, la tolerancia, el compromiso por la mejora del bien común, el respeto a la diferencia o la apuesta por frenar la exclusión social, sólo será una realidad si construimos una nueva ciudadanía.

Y en este proceso, la educación se presenta como el catalizador necesario para apoyar la construcción de las diversas dimensiones que conforman el sentimiento cívico. La educación, debe convertirse en una auténtica “vitamina” para el fortalecimiento de los Estados democráticos, en la medida en que trabaje por generar en cada uno de los individuos actitudes de compromiso con la sociedad en la que viven y les haga co-responsables del bienestar general; debe convertirse en una herramienta de mediación capaz de aproximarse al necesario equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad.

Si la educación básica y obligatoria no puede renunciar a sentar las bases de ese conjunto de virtudes cívicas que deben guiar la actividad de los ciudadanos y posibilitar un espacio participativo de ejercicio práctico, iniciando a los escolares en ese tipo de comportamientos, la educación social y las políticas socioeducativas deben tener su destacado papel en la idea de plantear la sociedad civil como una auténtica “escuela de ciudadanía” (F. A. Cabrera Rodríguez, 20002: 98). Como intervenciones desarrolladas en espacios de actuación privilegiados, deben tomar medidas al respecto y reforzar los lazos de pertenencia de la ciudadanía a los proyectos de Estado y a los sistemas democráticos; sin duda, junto a los espacios tradicionales de formación, nos parecen las herramientas más poderosas para afrontar esos desafíos: refuerzan la justicia social en la medida en que se convierte en garantía de eficacia de las políticas sociales; se presentan como irrenunciable en los procesos de construcción de identidades, tanto individuales como colectivas, máxime ante las rupturas producidas por los crecientes procesos de internalización; animan y dinamizan los colectivos más defavorecidos, apostando por una mejora de la vertebración social; ofrecen posibilidades de inserción laboral como primera medida de una integración social sólida; refuerzan los lazos de aceptación y diálogo con “el otro” en una sociedad “de la mezcla” que camine hacia una convivencia comunitaria; y, en definitiva, son estrategias posibilitantes y generadoras de una participación consciente y reflexiva.

Finalmente, **moderar el impacto de las nuevas tecnologías (TICs)**, en el contexto de repensar el concepto de exclusión social para el siglo XXI, constituye otro de los retos más apasionantes de esta mirada política de la educación social que estamos proponiendo. Si los primeros análisis de esta revolución tecnológica llamada “sociedad

del conocimiento y de la información”, apostaron por los beneficios democratizadores y el logro de una mayor igualdad entre todos los individuos del planeta, dado que el conocimiento es algo inagotable e infinitamente ampliable (ni se gasta con su uso, ni disminuye con su venta), revisiones más detenidas sobre la cuestión han puesto de manifiesto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) pueden provocar un aumento significativo de la desigualdad social en el marco de fenómenos de segregación y exclusión sofisticados (J. Estefanía, 2003). Es la llamada “brecha digital”, que refleja la creciente desigualdad de acceso y uso de las tecnologías por parte de los diferentes grupos sociales o segmentos de población.

El mundo educativo está llamado a hacer frente a estas nuevas realidades y evitar las dualidades sociales entre “info-ricos” e info-pobres”. No parece suficiente la progresiva introducción de conocimientos científicos en los currícula escolares (información), que no pueden seguir –por otra parte– el ritmo vertiginoso del avance tecnológico; es necesario dotar al estudiante de una serie de herramientas y actitudes de reflexión crítica (formación), que le faciliten la adaptación a esos procesos de cambio (A. Bautista, 2001: 179-213). Además de la inexcusable conexión y ayuda mutua entre la escuela y el ámbito de la educación no formal, las políticas socioeducativas se presentan como una posibilidad para ofrecer nuevas oportunidades (educación permanente) o, incluso, de culminar la tarea iniciada por la institución escolar, a la hora de desarrollar ese bagaje instrumental de conocimientos y consolidar el espíritu y la reflexión crítica del individuo ante los procesos de cambio. “La integración social será necesariamente integración ciberespacial y cibercultural” (X. Ucar, 1999: 119).

Estamos, pues, ante un nuevo desafío para las políticas socioeducativas que, como instrumento activo de la cultura del bienestar, deben trabajar por la erradicación de todo tipo de exclusión, incluidas estas nuevas barreras de “alto standing”. No podemos arriesgarnos a que los esfuerzos por cohesionar cívicamente la sociedad no alcancen a la totalidad de los individuos y provoquen efectos beneficiosos sólo en la parte minoritaria de los ya integrados, facilitando una mayor separación –cada vez más insalvable– con el resto de la población. En necesario llamar la atención sobre este punto, dado que en la actualidad algunas políticas desarrolladas en nombre de la igualdad producen estos efectos tan perniciosos para los intereses de una cultura del bienestar universal.

Así pues, y a modo de resumen final, podemos afirmar que la educación y más desde su perspectiva socio-política está llamada a “repensar” los modelos de bienestar en la dirección de conformar una sociedad libre, justa, equitativa, solidaria, tolerante, capaz de comprender la pluralidad; estamos convencidos de que sin una contribución eficaz de la educación, ninguno de estos objetivos podrán lograrse de manera satisfactoria. No debemos olvidar, que la educación es –posiblemente– la única política pública capaz de producir efectos simultáneos en las tres grandes parcelas del desarrollo humano: la equidad social, la competitividad económica y la ciudadanía política.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBI, E. (2000), *Público y privado. Un acuerdo necesario*, Barcelona, Ariel.
- BÉLANGUER, P. (1998), *L'éducation pour le XXIe siècle*, París, UNESCO
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2001), “Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa”, en ÁREA, M. (Coord.), *Educación en la Sociedad de la Información*, Bilbao, Desclée De Brouwer, pp. 179-213.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F.A. (2002), “Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”, en BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía. Una reto a la educación multicultural*, Madrid, Narcea.
- CARIDE, J. A. (2002), “La Pedagogía Social en España”, en NUÑEZ, V. (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- COLOM, A. J. y DOMÍNGUEZ, E. (1997), *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel.
- DAHL, R. (1999), *La Democracia. Una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana, UNESCO.
- ESTEFANIA, J. (2003), *La cara oculta de la prosperidad*, Madrid, Taurus.
- La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, *Bordón*, 56 (2004), n.º monográfico.
- LÓPEZ GARRIDO, D. (1998) (Coord.), *Visiones de una política de progreso*, Madrid, Editorial Acento.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2000), *Fundamentos Políticos de la Educación Social*, Madrid, Síntesis.
- (2003 a), “Aproximación al estudio político de la Educación Social. Reflexiones sobre su ámbito curricular”, en RUIZ RODRIGO, C., *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 45-57.
- (2003 b), “Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y desafíos”, en RUIZ RODRIGO, C., *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 229-246.
- MORÁN, M.L. y BENEDICTO, J. (1995), *La cultura política de los españoles. Un ensayo de reinterpretación*, Madrid, C.I.S.
- PANTOJA, L. (1998), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- PETRUS ROTGER, A. (1995), “Educación Social y Políticas Socioeducativas”, *Bordón*, 42, 209-28.
- (2000), “Nuevos Ámbitos en Educación Social”, en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J., *De profesión educador(a) social*, Barcelona, Paidós, pp. 61-147.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1996), “Política de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica”, en *Innovación Pedagógica y Políticas Educativas*, XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián, Vol. I (Ponencias), pp. 449-67.
- ROLDÁN GARCÍA, E. (2001), *¿Hacia un sistema mixto de bienestar social?*, Madrid, Universidad Complutense.
- ROSANVALLÓN, P. (1995), *La Nueva Cuestión Social. Repensar el Estado providencia*. Manantial. Buenos Aires.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2003), “Perspectivas actuales de la educación social”, en TIANA, A. y SANZ, F., *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*, Madrid, UNED, pp. 325-53.
- SARTORI, G. (1992), *Elementos de Teoría Política*, Madrid, Alianza Universidad.
- SLOTEDIJK, P. (1994), *En el mismo barco. Ensayo sobre hiperpolítica*. Siruela. Madrid.
- TENZER, N. (1992), *La sociedad despolitiizada. Ensayos sobre los fundamentos de la política*, Barcelona, Paidós.
- UCAR, X. (1999), “Multimedia y realidad virtual en educación social”, en ORTEGA, J. (coord.), *Pedagogía Social Especializada*, Buenos Aires, Ariel.

# GRUPO 10: NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

## A. INTRODUCCIÓN

En este grupo se ha debatido alrededor de este binomio, poniendo de manifiesto las aportaciones que cada uno de sus componentes hace, analizando y valorando las sinergias que se crean o se pueden crear como resultado de sus interacciones. Complementariamente, otros puntos de análisis han sido las posibilidades y límites que tienen las nuevas tecnologías y su contribución hacia la globalización de la acción socioeducativa, en un contexto en el que se acrecientan las relaciones mediáticas y la naturaleza “virtual” de las interacciones sociales.

En este grupo de trabajo han participado 25 congresistas y ha sido dinamizado por:

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO. Universidad de A Coruña.

M<sup>a</sup> JOSÉ FERNÁNDEZ BARREIRO. Vicepresidenta del Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG).





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## GUIÓN DE TRABAJO: NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO y M<sup>a</sup> JOSÉ FERNÁNDEZ BARREIRO

Las nuevas tecnologías no es un campo muy explotado hasta el momento en el ámbito de la Ed. Social, muy al contrario de lo que sucede en la investigación pedagógica.

Esto deriva en la necesidad de comenzar planteando el debate desde la base.

El debate se centrará en torno a estas tres líneas:

- Las nuevas tecnologías como elemento socializador.
- Potencialidades y limitaciones de las Tic en el campo de la Ed. Social.
- El Educador social y las TIC. Cómo sacar provecho.
- Las nuevas tecnologías como elemento socializador.

Las Nuevas tecnologías han aterrizado fuerte en la sociedad actual, convirtiéndose velozmente en un elemento imprescindible en nuestra vida diaria. El e-mail, los foros, los chat, la web, las intranets..., se están haciendo cada vez más cotidianos en el trabajo, en la escuela y en cualquier ámbito de la vida diaria.

El Ed. Social no debe ser ajeno a todo esto.

Se hace imprescindible una reflexión sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad en la que trabajamos y como nos afecta a nosotros como educadores y a los destinatarios de nuestra intervención.

## **1. POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DE LAS TIC EN EL CAMPO DE LA ED. SOCIAL**

En los últimos tiempos se ha producido un intenso e interesante debate sobre las nuevas tecnologías, que ha oscilado entre su “demonización” y la “alabanza” total a sus ventajas.

Ni una cosa ni otra. Entendemos las nuevas tecnologías como un recurso, no como un fin o un objetivo. Como recurso, es manejable según los intereses del Educador y del usuario final y, atendiendo a estos puede, tener diversas potencialidades o limitaciones.

Se encamará la discusión en torno a las ventajas y desventajas del uso de las nuevas tecnologías en el trabajo del Educador Social.

El Educador Social y las Nuevas tecnologías. Cómo sacar provecho.

Discutiremos sobre cómo puede el Educador Social sacar partido a las nuevas tecnologías en su labor socioeducativa. Aquí resultará interesante introducir experiencias actuales, elementos potencialmente interesantes para el educador (programas, software, prácticas, materiales educativos multimedia, etc.).

## **2. TEMAS A INTRODUCIR EN EL DEBATE**

### **2.1. DEMOCRACIA O DEMOCRATIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

¿Podemos decir que las nuevas tecnologías facilitan la democracia o sólo democratizan el conocimiento?

¿Facilitan que seamos actores del conocimiento o sólo espectadores?

¿promueven un cambio social (igual que se plantea con la educación) o por el contrario agrava las diferencias?

## **2.2. LA GLOBALIZACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Facilitan el conocimiento de los otros (las minorías, las mayorías –concepto de diversidad–) o son un instrumento de transmisión de valores globalizadores.

## **2.3. ¿EN QUÉ SE PARECEN LAS NNTT A LA ED. SOCIAL?**

Facilitan el trabajo en red. El ed. Social trabajar y debe trabajar en equipo.

Fomentan la comunicación: el educador social trabajar con comunidades y grupos, mejorando el tejido social, etc.

## **2.4. ¿QUÉ PUEDE HACER EL EDUCADOR SOCIAL? ¿COMO SACAR PROVECHO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?**

El Ed. Debe trabajar para favorecer la democracia social. Tb en el entorno virtual.

Las nuevas tecnologías son un recurso. Usémoslas.: facilitan información, permiten la comunicación con el equipo y con los usuarios, etc.



## **Documento 2.**

# **ARTÍCULOS DE INTERÉS**

## **1. DECAPITACIONES Y ASESINATOS... LOS TERRORISTAS ISLÁMICOS SACAN PROVECHO DE LA RED**

No es un fenómeno nuevo que los grupos terroristas difundan imágenes de sus acciones, dice Paul Wilkinson, presidente del Centro de estudio del terrorismo y la violencia política (CSTPV) de la universidad escocesa de St Andrews, sin embargo, estos se encuentran en un escenario totalmente distinto, propiciado por la existencia de internet y la facilidad por sortear la censura de los medios de comunicación hacía sus criminales acciones.

***Miércoles, 22 septiembre 2004***

Wilkinson, explica que ya en la década de los 70, Andreas Baader y Ulrike Meinhof, mandaban fotos de sus víctimas a los medios, aunque en esa época se topaban con la autocensura de los medios que evitaban la difusión de este tipo de material.

*“Pero Al-Qaïda ha llevado esta técnica a un nivel inédito”, afirma, después de la difusión por un sitio web de la decapitación del ciudadano estadounidense Eugene Armstrong. Unas imágenes que, profundizan en el horror, al incluir los gritos.*

*“La libertad total de Internet” les permite sortear “la auto-censura” de los medios de comunicación clásicos, que se niegan a difundir este género de imágenes, subraya*

Paul Wilkinson. Señalando, *que además, la facilidad con la que cuentan en trasladar de inmediato el servidor hacía cualquier país, cuando este “es cerrado” por las autoridades o por el propio proveedor del servicio.*

*No es el primer caso... ni seguramente el último”.*

El experto, recuerda que esta no es la primera ocasión en que los terroristas islámicos muestran sus ejecuciones por internet. Aún esta en nuestra memoria las imágenes del periodista italiano Enzo Baldoni, o la de los nepalíes asesinados por huir de la miseria y pobreza de su país e ir a trabajar a Irak. También en mayo fue asesinado y el video difundido por internet, el estadounidense, Nicholas Berg.

Estos grupos terroristas, filman habitualmente sus acciones, dice Wilkinson. Ya en el 2000, se ofrecieron imágenes del atentado suicida contra el destructor US Cole en el puerto de Aden (Yemen) que costó la vida a 17 marines.

*“Sería un terrible error considerar Al-Qaïda como una organización medieval simplemente porque ciertos vídeos muestran Oussama ben Laden envuelto en una djellabah, delante de una gruta, un fusil a mano”,* insiste Paul Wilkinson.

*“Es una red terrorista muy sofisticada, utilizando las técnicas más modernas”, incluidas aquellas que permiten difundir su mensaje a todos los rincones del mundo. En este sentido, el uso del vídeo e Internet les permite acentuar el impacto psicológico de sus actos entre la ciudadanía, a la vez que aumentar su popularidad entre aquellas capas de la población que miran con simpatía sus acciones.*

Fuente: <http://iblnews.com/noticias/09/115977.html>.

## 2. LOS CHATS SE LLENAN A ALTAS HORAS DE LA NOCHE DE INTERNAUTAS ESPAÑOLES

Los usuarios de chat españoles tienen una media entre 20 y 35 años y son los que más tarde chatean de Europa, a la una de la madrugada como hora punta, según un estudio de los hábitos de chat en toda Europa realizado por Lycos Chat.

### ***Viernes, 24 septiembre 2004 Noticiasdot, IBLNEWS***

En concreto, tres de cada cinco usuarios españoles se encuentra entre esa franja de edad, mientras que una quinta parte tiene menos de veinte años –por debajo de la media europea– y otra más de 35.

Por sexos, el 60,19 por ciento son hombres y el 39,80 por ciento, mujeres. La proporción de hombres que usan el chat en España es similar en Italia, dato que contrasta con otros países de Europa con más tradición en el uso del chat y los cuales tienen una distribución entre hombres y mujeres más equilibrada.

Aunque el perfil del usuario medio coincide en todos los países, hay variaciones en cuanto a la hora de conexión o al tiempo de permanencia, según el estudio. España tiene su hora punta de conexión al servicio a la una de la madrugada. A esa hora hay un aumento del 52,58 por ciento en el número de conectados frente al resto de las horas del día.

En los países nórdicos como Suecia o Dinamarca la hora punta de conexiones al chat se realiza a la una del mediodía, y durante la noche tiene una actividad muy baja. Hay otros países cuyos hábitos son algo más parecidos a España. En el Reino Unido, el pico se produce a las nueve de la noche y registra otros aumentos menores a las cinco de la tarde y a las diez de la noche.

En cuanto al tiempo de permanencia en el servicio, España está en la media europea, con una media de 33 minutos por sesión. El país que más tiempo invierte en el chat por sesión es Italia, cuyos usuarios pasan de media 46 minutos conectados. Reino Unido es el país que menos tiempo invierte en el chat, 27 minutos.

Fuene: <http://iblnews.com/noticias/09/116118.html>

### 3. LA PRIVACIÓN DE INTERNET CAUSARÍA DEPRESIÓN Y PÉRDIDA AFECTIVA

Estas son las conclusiones aparecidas en un estudio de Yahoo recogido por el diario *Clarín*. Este estudio analizó la conducta de un grupo de usuarios al que se le impidió conectarse 14 días. Y en una encuesta, el 75% de los internautas dijo sentirse en desventaja sin la Red.

#### ***Viernes, 24 septiembre 2004 Redacción, IBLNEWS***

Según informa el diario argentino, los gigantes de Internet –el portal Yahoo y la líder norteamericana en medios OMD– decidieron investigar cómo se sienten los usuarios frecuentes de la Web si se les obliga a mantenerse alejados de sus computadoras durante dos semanas. Un “esfuerzo”, dijeron los entrevistados, que les provocó reacciones de inseguridad, depresión y pérdida afectiva.

La información que ha manejado Clarín para elaborar esta noticia proviene de dos informes complementarios, el primero de los cuales se llama “Internet Deprivation Study” (estudio sobre la privación de Internet) realizado por la consultora Conifer Research sobre trece familias norteamericanas (un total de 28 voluntarios) a quienes se les pagó entre U\$S 725 y U\$S 950 por participar. El estudio ha dado la vuelta al mundo a sólo 48 horas de su publicación, porque revela nuevos perfiles de los ciberusuarios frecuentes, muy interesantes para las empresas.

Ante la pregunta de cuáles eran las actividades que más extrañaron durante su “cibe rexilio”, los entrevistados destacaron la posibilidad de consultar teléfonos, planos de calles y direcciones, hacer reservas, pagar facturas, leer diarios, realizar compras online o consultar precios y productos (automóviles, juguetes, ropa) sin moverse del escritorio. Y declararon sentirse muy fuera de práctica a la hora de volver a usar guías telefónicas o mapas de calles y consultar las páginas amarillas en de papel.

Pero el dato más llamativo para los investigadores fue el del papel que la Red juega en el campo de los afectos. “Se trata de un estudio indicativo de las miles de formas en que Internet, en apenas diez años, ha cambiado irrevocablemente la vida cotidiana de sus usuarios”, dijo la responsable de la Oficina de Ventas de Yahoo, Wenda Harris Millard. Más allá de diferencias de edad y condición social, los voluntarios dijeron haber experimentado sentimientos de “pérdida”, frustración y desconexión, y que debieron realizar “grandes esfuerzos” para evitar la “tentación de conectarse”.

Sus sentimientos y vivencias fueron consignadas en diarios íntimos y vídeos, reflejando una dependencia que ni siquiera ellos mismos sospechaban tener antes de este experimento, informó el periódico. La imposibilidad de enviar y recibir correos electrónicos o “chatear” (diálogos escritos cuyas frases se intercambian en forma inmediata a través de la Red) hizo que muchos se sintieran solos o debieran volver a ensayar los diálogos cara a cara o por teléfono”. Uno de los momentos en que más echaron en falta esta forma de comunicación fue durante las horas de trabajo, en las que les provee de momentos de intimidad (conexión con seres queridos, peleas y reconciliaciones amorosas y noticias de gente que está lejos) en medio de la jornada laboral.

Un segundo estudio consultado por Clarín, realizado por la consultora Ipsos-Insight sobre una población de 1.000 ciberusuarios, mostró que en materia de comunicación e investigación, Internet es imprescindible para el 48 por ciento de los entrevistados. Y que tres cuartos de los entrevistados aseguraron que sin Internet están claramente en desventaja frente a otras personas a la hora de con-



seguir bajos precios, servicios rápidos y ventajas similares. Además, los entrevistados consideraron tolerable un máximo de dos semanas sin navegar.

El cruce entre estos dos informes parece caracterizar con bastante fidelidad el mercado de ciberusuarios, y la manera en que la Internet ha ido empapando los diversos aspectos de la vida cotidiana, según informó *Clarín*.

Fuente: <http://iblnews.com/noticias/09/116120.html>

#### **4. “LA CAIXA” COLOCARÁ “CIBERAULAS” EN LOS ENTORNOS HOSPITALARIOS DE NAVARRA**

*Iblnews, Europa Press Pamplona, 24*

“La Caixa” ofrecerá “ciberaulas” en los entornos hospitalarios de Navarra, que constituyen espacios para que niños ingresados por largos periodos puedan mantener conexión con sus profesores mediante Internet.

Así lo anunció el subdirector general de la citada entidad bancaria, Juan José Muguruza, al presidente del Gobierno de Navarra, Miguel Sanz, con motivo de una recepción oficial.

Durante la entrevista, ambos analizaron cuestiones económicas de actualidad, entre las que destacan el estudio de dicha entidad sobre la posición de Navarra dentro del mapa de las comunidades autónomas españolas, en donde ocupa el primer puesto.

Fuente: <http://iblnews.com/news/inoticia.php?id=650445&t=1>

#### **5. UN INVENTOR CREA UNA TECNOLOGÍA QUE PERMITE NAVEGAR CON LA NARIZ Y LOS OJOS**

Dmitry Gorodnichy, inventor del Instituto de Investigación Tecnológica de Ottawa (Canadá), ha desarrollado un sistema para navegar por Internet con la nariz y los ojos, no con el ratón. El invento ha merecido un artículo en la revista *New Scientist*.

Gorodnichy ha recurrido a un juego de palabras para bautizar su descubrimiento: en vez de *mouse* (ratón en inglés), lo llama *Nouse* (juego de palabra con *nose*?, nariz en inglés. Según se detalla en *New Scientist*, el cursor se desplaza

moviendo la nariz y los clics de ratón se consiguen parpadeando los ojos. El pestañeo del ojo derecho equivale a un clic con el botón derecho, y viceversa. La publicación científica detalla que *Nouse* funciona gracias a una cámara web conectada a un puerto USB en el ordenador. Desde el inicio de la sesión, la cámara toma una imagen instantánea del rostro del usuario. La punta de la nariz es el punto de referencia.

A pesar de que el inventor defiende su desarrollo señalando que puede resultar muy útil para todos los usuarios que padecen alguna discapacidad física, los expertos no lo ven de la misma forma: “Es imposible ignorar el alto factor de tontería de *Nouse*”, ha señalado Joe Laszlo, analista de Jupiter Research. “La gente evita hacer cosas que hacen que se sientan tontos, y hay en esto un gran espacio para sentirse tonto”, ha añadido categórico.

Fuente: [http://www.lavozdegalicia.es/se\\_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=100000055666](http://www.lavozdegalicia.es/se_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=100000055666)

## 6. RED.ES IMPULSARÁ LA BANDA ANCHA EN LAS ZONAS CON MENOR CAPACIDAD DE ACCESO

MADRID.- La entidad pública empresarial *Red.es*, que depende del *Ministerio de Industria, Turismo y Comercio*, impulsará la banda ancha en las zonas del país con menor capacidad de conexión a Internet, a través de una infraestructura de red que combinará tecnologías ADSL, satélite, LMDS y UMTS.

*Red.es* ha adjudicado el concurso “Servicio de ámbito nacional para el acceso de banda ancha a Internet e intranets” a la empresa de telecomunicaciones británica *British Telecommunications* (BT).

Por otro lado, la UTE *Telefónica de España* e *Hispasat* continúa proporcionando servicio de acceso mediante satélite a los centros de *Red.es*.

Gracias a esta iniciativa, unos 500 puntos dispersos por toda la geografía española (**escuelas, bibliotecas y telecentros**, entre otros) tendrán servicio de Internet con banda ancha.

En las próximas semanas comenzará el primer despliegue, que afectará a unas 30 ubicaciones aproximadamente.

Fuene: <http://www.elmundo.es/navegante/2004/09/23/esociedad/1095951314.html>

## 7. EL PLAN DE COMUNICACIÓN “TODOS EN INTERNET” ENSEÑARÁ A 1,8 MILLONES DE ESPAÑOLES

“Todos en Internet”, el plan de comunicación incluido en “España.es”, tendrá un presupuesto de ocho a dieciséis millones de euros, que la entidad pública empresarial Red.es destinará a una campaña publicitaria y a realizar acciones de formación y concienciación social con un alcance previsto de 1,8 millones de españoles.

El plan que se presenta en Madrid, tiene una **duración prevista de dieciséis meses**, durante los cuales el Gobierno pondrá en marcha **25 aulas de Internet con el objetivo de formar en Nuevas Tecnologías a los vecinos de 2.500 a 3.750 poblaciones de mediano y pequeño tamaño de todas las comunidades autónomas**, Ceuta y Melilla.

Las aulas, tanto las diecisiete fijas como las ocho que viajarán a bordo de autobuses de doce metros de longitud, estarán **equipadas con 25 ordenadores conectados a Internet** por banda ancha a través de satélite. Además, en ellas se repartirán cederrones con formación interactiva y multimedia, un manual de supervivencia en Internet y artículos de ‘merchandising’.

Las rutas de esas unidades móviles vendrá determinada por el número de residentes y de poblaciones en cada provincia, con especial atención a los de menos de 200.000 habitantes –en los que residen siete de cada diez españoles– y, dentro de ellos, los municipios de entre 2.000 y 50.000 vecinos, que concentran el 45 por ciento de la población no internauta.

La campaña de promoción también primará a las Comunidades Autónomas con una penetración de Internet inferior a la media nacional (23,8 por ciento). Las previsiones de Industria son que en cada provincia se puedan visitar entre cincuenta y 75 poblaciones.

## 8. ‘WWW.TODOS.ES’

También contará con un servicio de atención telefónica para consultas (902 011 010) y el sitio web *www.todos.es*, en el que se ofrecerán contenidos formativos y el resto de la información relacionada con la iniciativa, aprobada por el anterior Gobierno en julio del año pasado como una de las actuaciones horizon-

tales del Programa de Desarrollo de la Sociedad de la Información en España (Comunicación.es).

El objetivo del Departamento heredero del extinto Ministerio de Ciencia y Tecnología es que los ciudadanos que nunca hayan tenido contacto con Internet y los integrados en colectivos con riesgo de exclusión social, caso de discapacitados o residentes en zonas rurales, puedan experimentar “de forma efectiva y sensible” los beneficios de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, como “primer paso para un uso diario y cotidiano”.

Tanto en los medios impresos como en la radio, la campaña intentará concienciar a la sociedad de que haya “algo interesante” en Internet no sólo “para unos pocos” sino para todos los ciudadanos, así como exponer las acciones emprendidas dentro del programa España.es. Para ello, Red.es cuenta con una partida que oscilará entre tres y seis millones de euros.

Fuenet: [http://www.lavozdegalicia.es/se\\_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=100000055478](http://www.lavozdegalicia.es/se_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=100000055478)

## 9. EL GOBIERNO EXTENDERÁ LA BANDA ANCHA SIN FIJAR COMO OBJETIVO EL 100% DEL TERRITORIO

Madrid.- El Gobierno pretende ampliar la cobertura de la banda ancha en España para **llegar a aquellos lugares donde haya demanda**, aunque no necesariamente al 100% del territorio, según ha señalado el ministro de Industria, Comercio y Turismo, José Montilla. El anuncio se produce mientras las operadoras libran una guerra en el mercado del ADSL y los usuarios exigen mejoras en la calidad del servicio, así como una sustancial rebaja en los precios.

La propuesta de Industria, destinada a extender las líneas de alta velocidad a un número de localidades –principalmente de zonas rurales y aisladas– mayor que el actual, se verá reflejada en los Presupuestos Generales del Estado para 2005, como ha especificado el ministro durante la presentación del plan de comunicación ‘*Todos.es*’.

En las últimas semanas, organizaciones como la *Asociación de Internautas* han mostrado partidarias de una **tarifa plana que llegue al 100% de la población** y, además, a buen precio (24 euros al mes), una petición que coincide con la *principal prioridad de los usuarios*.

Por su parte, las operadoras pelean entre sí por ampliar su cuota de mercado y atraer a nuevos clientes. En esta línea, la *agresiva campaña* presentada ayer por *Ya.com* ha supuesto un paso más en la **guerra de precios y velocidades**. En ésta participan también *Telefónica*, que anunció en junio una *duplicación de la velocidad* de sus líneas ADSL, *Jaztel*, que lanzó una oferta de *1 Mbps por 39 euros*, y otras compañías de telecomunicaciones.

## 9.1. 'DESMITIFICAR' LA RED

El plan de comunicación presentado por Montilla e incluido en '*España.es*' tiene como objetivo promover el uso de Internet en España y dar a conocer las *ventajas de la Sociedad de la Información* (SI). Para ello, el Ministerio cuenta con una partida presupuestaria de **16 millones de euros**, seis de ellos para publicidad y los 10 restantes para promoción y sensibilización mediante 25 centros itinerantes y aulas móviles dotadas de conexión por satélite.

La campaña, que arrancará el 20 de septiembre y estará protagonizada en los medios por la familia Alcántara ('Cuéntame cómo pasó'), dispone de versiones 'on line' en  *catalán, euskara y gallego* y pretende llegar a más de un millón y medio de ciudadanos de **3.250 localidades** hasta enero de 2006.

"Todos hemos de estar en Internet", ha indicado el secretario de Estado de Telecomunicaciones y para la SI, **Francisco Ros**, quien ha destacado la necesidad de "desmitificar los aspectos técnicos más áridos de la tecnología".

En este sentido, Ros ha recordado que sólo el 25% de los hogares españoles cuenta con acceso a la Red, un nivel muy inferior a la media europea (45%).

Fuente: <http://www.elmundo.es/navegante/2004/09/14/esociedad/1095166861.html>

## 10. EL PROGRAMA INTERNET RURAL INSTALARÁ EN GALICIA 129 TELECENTROS DE ACCESO PÚBLICO

El plan pretende acercar las nuevas tecnologías a los **núcleos menos desarrollados** o con demografías especiales y está financiado por la Unión Europea.

Huesca es la **primera provincia española en número de telecentros** y dispondrá de 143 en virtud del programa Internet Rural, dirigido a los municipios de

zonas rurales, a través de las Diputaciones Provinciales, o Comunidades Autónomas, que tiene por objetivo **llevar la banda ancha y el uso de las nuevas tecnologías a zonas aisladas**, de más bajo desarrollo o con demografías muy específicas. Hasta la fecha, se han instalado 92 centros informatizados.

Este programa, que cuenta con una **inversión estimada total de 30 millones euros**, se dirige a más de 3 millones de ciudadanos de 1.500 municipios rurales.

La iniciativa que cuenta con **financiación procedente de la Unión Europea**, a través del programa FEDER, está promovida por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo en colaboración con la Institución provincial.

En total se han instalado **1.513 telecentros en todo el territorio nacional**, distribuidos de la siguiente forma: Cantabria (48), Palencia (41), Tenerife (80), Segovia(16), Soria (53), Gran Canaria (46), Valladolid (73), Salamanca (31), Lanzarote (9), Zamora (47), Burgos (30), Murcia(45), León (48), Fuerteventura (26), Almería (56), Cádiz (39), Granada (27), Jaén (43), Alicante (17), Valencia (100), Castellón (60), Asturias (66), Orense (69), Lugo (40), Pontevedra (20), Huesca (143), Teruel (138) y Badajoz (102).

El diputado de Nuevas Tecnologías de la Diputación Provincial de Huesca (DPH), Ramón Miranda, se muestra muy satisfecho por el funcionamiento de este tipo de centros que han permitido acercar al mundo rural a la sociedad de la información, con conexiones modernas y rápidas.

La solución de acceso a Internet de banda ancha, con posibilidad de proporcionar conexión en cualquier punto de España; el producto incluye **3 años de conectividad de banda ancha** con nivel de calidad gestionada directamente por Red.es, es una de las actuaciones comprendidas en “Internet Rural”.

Asimismo, el **centro de acceso público a Internet se constituye como un espacio público**, equipado con terminales de acceso a Internet, que se pondrá a disposición de todos los habitantes de un municipio. Contará con los siguientes componentes: Terminales de acceso a servicios avanzados y terminales de navegación, Red local inalámbrica (WLAN) y Periféricos.

Fuente: [http://www.lavozdegalicia.es/se\\_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=10000051631](http://www.lavozdegalicia.es/se_tecnologia/noticia.jsp?CAT=39072&TEXTO=10000051631)

## 11. LOS MUSEOS ESTATALES NO APROVECHAN AÚN LAS POSIBILIDADES DE INTERNET

Madrid.- Los sitios ‘web’ de los museos estatales en España aportan información interesante, pero todavía no explotan al máximo las posibilidades de Internet ni ofrecen servicios de valor añadido a sus visitantes, según un estudio (PDF) de la consultora Acctiva, que señala el incumplimiento de la normativa sobre accesibilidad ‘on line’ por parte de aquéllos.

*“Los museos de España necesitan dar un salto cualitativo en los servicios por Internet. Hay que pasar del folleto electrónico al museo virtual”,* asegura **Andrés Amorós**, director de Acctiva, quien cree que las versiones digitales potencian las visitas del museo físico y facilitan la interactividad.

Así, es importante que los usuarios, además de conocer las tarifas o cómo llegar, puedan obtener información sobre las obras o realizar una **visita virtual** sin tener que desplazarse hasta el recinto. En este sentido, según el informe, *“los museos estatales no ofrecen todo lo que se podría esperar”*.

Por otro lado, el estudio resalta la necesidad de que los sitios ‘web’ cumplan la Ley sobre accesibilidad de medios digitales, ya que *“el hecho de no superar estos niveles supone barreras para que su información pueda llegar a todos los colectivos de la sociedad”*.

La Ley de Servicios de la Sociedad de la Información y de Comercio Electrónico (LSSICE) establece el 31 de diciembre de 2005 como fecha límite para que todos los portales de los organismos públicos sean accesibles.

Fuente: <http://www.elmundo.es/navegante/2004/08/13/cultura/1092396960.html>





## *Documento 3.*

# ENTREVISTA A SASKIA SASSEN, SOCIÓLOGA

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL 'PODER DE LOS SIN PODER'

Por PABLO ROMERO

Barcelona.- *Saskia Sassen*, investigadora social y considerada **una de las cinco máximas autoridades mundiales sobre la Sociedad de la Información**, analiza en el *Navegante* conceptos como las divisiones sociales, el control de las tecnologías y las nuevas fuerzas sociales, tan contrapuestas como los activismos pacifistas o las redes terroristas, que han encontrado un eco importante de la Red, para preguntarse finalmente acerca del 'poder de los sin poder'.

Nacida en Holanda, vivió 14 años en Argentina y actualmente está establecida en EEUU. es una reputada especialista en asuntos urbanos, actualmente profesora de Sociología en la Universidad de Chicago y profesora invitada en la London School of Economics, Reino Unido. Se volvió conocida internacionalmente luego de publicar su obra seminal –*La Ciudad Global*, en 1991 (Princeton University Press), reeditada y revisada en 2001–.

El *Navegante* tuvo la oportunidad de realizar una entrevista a Saskia Sassen.

P.- *Vivimos en un mundo en el que las nuevas tecnologías nos imponen tener una identidad digital. ¿Estamos preparados?*

R.-Bueno, sí y no. Por un lado, sí, porque existe el concepto de identidad digital casi como imaginario. La gente que aún no la tiene, especialmente en el primer mundo, tiene un imaginario en torno a ese concepto. Y no, porque en realidad es un proceso en formación, una buena parte de la gente sólo asume su identidad digital como un juego, sólo la vertiente lúdica, en los videojuegos, o en los juegos sexuales, o cuando pretenden ser una persona que no son (el hombre viejo que pretende ser un jovencito)...

P.-*Como en ciertos chats...*

R.-Exacto, los chats. En realidad, creo que es un tema mucho más profundo que ese nivel un poco lúdico. Yo creo que hay un sector que ya tiene identidad digital, y tenemos datos sobre eso. Y es un sector muy interesante, ya que entre ellos se da una interactividad y una confianza muy fluida en el mundo digital, y cuando esa gente se conoce en persona las relaciones son más difíciles. O sea, miembros de grupos que han trabajado juntos, como grupos de activistas, disponen de una identidad digital, y al conocerse físicamente (identidad real) puede llegar a caer mucho la comunicación y el interés

P.- *Parece que las instituciones fomentan el tener una identidad digital (firma electrónica, por ejemplo), porque cada vez es más necesario, pero desde el punto de vista social ¿es un complemento a la identidad ‘real’, o es también una imposición?*

R.- Bueno, es que el concepto varía muchísimo. Por un lado, tenemos a grupos que realizan interacciones puramente digitales, que cuando se conocen en la realidad la interacción digital sufre un poco, ya no hay tanto interés como antes. Esto me indica que existe una identidad digital para cada uno que propicia relaciones muy fáciles y agradables, y que **parece que no conviene tratar de conocer físicamente a la otra persona**. Yo, como activista política y como investigadora, tengo toda una serie de interacciones con otra gente únicamente a nivel digital, y es lo más cómodo: no me interesa conocer a los demás (risas). No quiero entrar en toda la profundidad que implica reconocer la cara, los gestos... de la otra persona. Para mí, eso es una identidad digital.

Ahora bien, por otro lado, creo que la idea de la gente no es esa, la gente aún no ha comprendido la idea. No obstante, creo que se va a dar un fenómeno muy interesante en la ciudad, y que es que estas tecnologías, diseñadas sobre todo para comunicaciones a largas distancias, cuando son usadas en el ámbito local, son un instrumento que **generan comunidades** en nuestras sociedades urbanas –que son un poco anárquicas, quizá demasiado grandes–. Pero eso no es identidad digital, sino la consecución de una sensación de pertenencia a una comunidad a

través de interacciones digitales. Esto genera unos efectos muy positivos. Un ejemplo claro son las comunidades gay.

P.- *La oportunidad de tener una identidad digital por pertenecer a un país desarrollado, ¿no agranda las diferencias entre los pueblos?*

R.- Yo creo que sí ahonda las diferencias. Mi pregunta siempre es: *cuando una nueva tecnología se inventa, y no pasa por tu casa, ¿se puede llegar con un caballo?* Por ejemplo, cuando el tren se desarrolló, uno podía seguir tomando el caballo como medio de transporte. Pero aquí no hay caballo, ese es el problema. Mi pregunta, en el plano político, es: *¿Cuál es el caballo?* Claro, es algo muy complicado porque abarca el acceso a las computadoras, la conectividad... Es un caballo que **depende demasiado de fuerzas externas**. Se trata de un proyecto *macro*, como por ejemplo llevar la **conectividad** muy barata a un hogar. Y va a generar divisiones, genera nuevos tipos de diferencias.

Ahora bien, yo creo que es importante reconocer que hay muchos sectores pobres, como las barriadas en Lima, en donde ya hay conectividad a través de cabinas públicas donde uno puede usar Internet. Por eso, **no es verdad que la gente pobre no tenga acceso a la Red, lo que pasa es que es un acceso limitado**. Y permite a la gente no demasiado rica comunicarse de una manera global, les hace sentirse parte de una comunidad global.

P.- *Yo tengo la impresión de que el acceso a las nuevas tecnologías agranda la división también entre las personas de sociedades menos desarrolladas...*

R.- Sí, hay una nueva geografía de la centralidad, donde las clases altas, ricas, se encuentran en un mismo circuito internacionalizado. Pero yo creo que entre los activistas, ahora, se da esa posibilidad, de un circuito internacional. Pero hay que tener una disposición, hay que focalizar ese circuito en algo, como el medio ambiente, los derechos humanos... Yo creo que el ser político abre la posibilidad de encontrarte con gente de otros países y establecer esa red. Por eso, existe un **nuevo internacionalismo desglosado, digamos: el rico y el pobre**.

P.- *Pero parece que las nuevas tecnologías, en lugar de eliminar barreras, crean nuevas diferencias sociales, ¿no?*

R.- La cuestión es que **nunca nos vamos a poder librar de las diferencias**, de las desigualdades, pero estas son nuevas desigualdades, y además con el problema de que no hay *caballo* que te lleve.

P.- *Y dado que la integración digital, esa globalización virtual, es algo inevitable, ¿qué alternativas hay para aquellos que se quedan descolgados? ¿Qué se puede hacer para luchar contra estas nuevas desigualdades?*

R.- Ese es un tema muy, muy importante para mí. Cuando se hablaba tanto de la ‘brecha digital’, yo siempre decía: “Una vez que uno entra en el círculo, dentro del ciberespacio, existe otra división, la que hay entre las redes de alta velocidad y la Internet lenta”. Además, hay que tener en cuenta la **privatización del espacio ‘ciber’**. Hay nuevas desigualdades dentro del espacio ‘ciber’, por tanto, nuevas ‘segmentaciones’ o ‘cibersegmentaciones’.

P.- Pero, ¿cuales son nuestras armas para luchar contra esas nuevas segmentaciones?

R.- Yo creo que hay que identificar aquí dos temas: uno es la identificación de **quién controla**, y otro la **conectividad**, llevarla a todos los sectores sociales, algo que ha de ser un proyecto muy importante. La conectividad debe aparecer en todos los proyectos, y no sólo para objetivos muy instrumentalizados. Para esto ha de existir cierta conciencia social, y los responsables públicos tienen que entender la enorme importancia de llevar la conectividad a todos los sectores sociales.

P.- Y además, la educación digital.

R.- Exacto, es importantísimo. Y hay que tener una cultura de uso, además, que no es sólo saber usar la máquina, sino saber **por qué** la estás usando.

P.- Hablemos ahora del control.

R.- Bien, ese era el otro tema. Aquí la cosa es muy seria. Por poner un ejemplo, cuando digitalizamos una biblioteca pública, existe la posibilidad de incorporar mecanismos de pago, que van a crear nuevas exclusiones. Ahora, sin ir más lejos, las revistas para profesionales, las más académicas, digamos, van a empezar a cobrar por las páginas usadas, mientras que antes una iba a la biblioteca. Se trata de una privatización ‘pay per use’ que va a restringir mucho.

La cuestión de **la propiedad intelectual privada es un monstruo** que se está empezando a despertar y aún no sabemos lo que se nos viene encima. Y además es una apropiación horrenda, por parte de un sector organizado (las grandes empresas, digamos) para captar, y que además deja al margen al resto, a la mayoría, al pueblo que no tiene acceso a esos instrumentos. Como dice la frase, “las semillas vienen con copyrigt”.

P.- Hace muy poco, hablé con Richard Stallman y él es contrario a que las herramientas del conocimiento, entre ellas el ‘software’, tuviesen un acceso restringido.

R.- El concepto ‘open source’ es importantísimo para mí, y es fruto de la cultura ‘hacker’. Ahora se considera que los ‘hackers’ son criminales, y en principio no lo son, la idea es generar ‘software’ con libre acceso para todos. Esto supone, por así llamarlo, una tercera dimensión: **democratizar el espacio ‘ciber’**.

Al margen de todo esto, los países del sur han tenido que desarrollar otro tipo de lenguaje alejado del HTML, debido a la mala calidad de sus conexiones. Por ejemplo, el hecho de recibir una imagen a través de la Red supone una auténtica crisis. Por tanto, muchas ONG han logrado intermediar para lograr una especie de 'software' que traduce de Windows a Pine, que es muy elemental, no hay imagen, es el sistema más 'ecológico'.

Por otro lado, Microsoft manda a veces máquinas y 'software' a organizaciones pobres, y eso también puede llegar a ser una crisis. Windows es terrible como sistema en ese sentido.

*P.- Frente a todos estos intentos de democratización de las Tecnologías de la Comunicación, frente a tanto activismo y tanta comunidad, parece que hay un surgimiento del individualismo reflejado en el auge de las 'weblogs' o bitácoras. ¿Te parece paradójico?*

*R.-* Yo creo que existe un lado lúdico en todos nosotros, que antes se expresaba en bailar toda la noche; en Latinoamérica, por ejemplo (risas), era una cuestión de honor. Lo que pasa es que esta tecnología nos permite otras modalidades, o sea, que cada cual puede ser su propio editor y publicador. Creo que este caso no es tanto paradójico como que **indica una madurez en el uso**, y cuando estás en un medio tan tecnológico, y por ende tan estandarizado, que lo individual, puede también surgir. A mí me interesa mucho la cultura del uso, y los 'blogs' son en sí cultura de uso, ya que el autor sabe usar la herramienta para un uso concreto, en este caso individualizado.

Te voy a poner un ejemplo de cultura de uso: hace tiempo se hizo un estudio en el mundo islámico, comparando el uso de Internet de la gente joven, muy modernizada (un uso muy similar al de la juventud de aquí, que es muy elemental, muy estandarizado: navegación, descarga de música, compras), con el uso que hacen de la Red los escolares estudiantes del Corán, que son muy tradicionales. Estos últimos sí saben cómo usar la tecnología, porque el hipervínculo les permite generar todos los comentarios a los Textos Sagrados, y además pueden establecer vínculos con otras comunidades de estudiosos del Corán. Total, que este uso de la tecnología es mucho más sofisticado, tienen una cultura de uso muy compleja, llegan a extraer hasta el 80% de las posibilidades que les puede brindar el lenguaje HTML.

Por tanto, a medida que la tecnología se va expandiendo, hay ciertas culturas de uso que emergen y que generan todo un nuevo mundo en torno a esa cultura, cosas más creativas, más individualizadas... Esto para mí indica una madurez en el uso de las tecnologías, y no una paradoja. Al fin y al cabo, todas las tecnolo-

gías se reducen al instrumento, y este es un instrumento, en principio, muy social, porque tiene que ver mucho con la interactividad. Entonces, hay que refinar nuestro uso. Lo que está pasando ahora, que todo se vuelve más complejo, es un uso más maduro.

*P.- Hablemos de las comunidades virtuales. Parece que este fenómeno en una ciudad es una reproducción en el ciberespacio de costumbres sociales típicas, como las reuniones.*

R.- Bueno, puede ser eso que dices o también puede ser una forma nueva, **con sus especificidades**. Pongamos por ejemplo una llamada de teléfono multi-conferencia, con varios comunicantes simultáneos, o también se puede establecer alrededor de una mesa o sentados en un bar. Puede ser todo lo anterior, especialmente si la gente ya se conoce. Pero si la gente no se conoce, la comunidad virtual genera algo muy específico que acaba cuando los miembros se conocen físicamente, porque no se sabe lo que va a suceder en el encuentro real. Esta es la especificidad del medio.

*P.- ¿No crees que las comunidades virtuales pueden aportar un grado de fortaleza a determinados movimientos sociales, como los activismos?*

R.- ¡Ah!, Para los activistas, es crucial. Mira si no lo que pasó el 15 de febrero del pasado año, cuando en 600 ciudades se organizaron manifestaciones en contra de la Guerra de Irak. Es impresionante. Yo creo que **cuando hay un proyecto más allá de la individualidad, es de una instrumentalidad enorme**. Para los Derechos Humanos ha sido algo de mucha ayuda.

*P.- ¿Y no hay cierto riesgo a que se use o que se manipule el poder que da esta herramienta para fines menos nobles?*

R.- Ahí está la labor de vigilancia, de identificación, por parte del poder. Hay mucho de esto. Nosotros sabemos que en EEUU el ‘e-mail’ está muy controlado. En EEUU el debate gira en torno a la elección de un tipo de encriptación, y que se pueda descifrar para garantizar la seguridad. El famoso sistema ECHELON era una manera de controlar a las corporaciones europeas, por parte de los Estados Unidos. La verdad es que tanto control se ha escapado de control (risas), mira lo que ha pasado recientemente en Irak, esa es la imagen más poderosas que demuestra cómo todo quedó fuera de control.

Pero, ¿sabes?, **esos mecanismos de control siempre existieron**, son problemáticos y siempre estarán ahí, pero el **volumen** de correos electrónicos es tal, que **nunca hay un control perfecto**, y por eso yo creo que el poder siempre necesita más que control, necesita un cierto nivel de **legitimidad**. En el libro que estoy

escribiendo estoy tratando de entender el poder de los que no tienen poder, confrontado con el poder. Creo que no existe el control total. Bueno, existe si eres un prisionero y tienes un verdugo que ejerce un control total sobre ti. Pero en lo social, no existe el control, y tampoco en estas nuevas tecnologías, ahora todo lo que vemos es el poder de controlar, pero hay que pensar también en la maduración de esa tecnología, del uso de la misma y, por ejemplo, aquí existen posibilidades como el volumen en sí mismo, que impide un control total. Pero además surgen otras cosas que hacen ineficiente el proyecto de control total.

P.- *No sé si ha quedado claro. ¿Y la legitimidad?*

R.- Es que el poder siempre ha necesitado algo más que simplemente los medios de control para existir, y es precisamente la legitimidad. Te voy a explicar una figura: Si tomas un periodo de tiempo largo, digamos, podemos observar que ningún poder formalizado dura para siempre, excepto la Iglesia Católica (risas), y además las prácticas de los excluidos, a la larga, se vuelven un factor para la formalización de nuevas inclusiones. O sea, que **los excluidos han hecho batalla histórica y entran a darle forma a la historia**. Lo que pasa es que se necesita perspectiva para ver esto, por eso tenemos tantos problemas los científicos sociales para explicar el cambio social, no podemos ver. Hablamos del ‘**poder de los sin poder**’.

Un ejemplo claro fueron los derechos civiles de los negros en EEUU, por los que estuvieron luchando 100 años, y en 1964 el Congreso otorgó dichos derechos. No fue cosa de un mes, hubo lucha detrás. Por tanto, los sin poder también mueven el mundo, pero con diferentes esquemas temporales. Me interesa mucho saber cómo se construye la autoridad, que tiene mucho que ver con la legitimidad, y el control. Estas tecnologías tienen la posibilidad de acelerar esta participación por parte de los sin poder y generar transformaciones. Recuerda que el poder también está en estas tecnologías, pero el poder que vemos ahora es el poder de las grandes multinacionales para controlar, también el ICANN, la propiedad intelectual...

Pero también hay otro mundo de movilizaciones, y a menudo caemos en la trampa de pensar: “bueno, no tienen poder”. Pero el poder no es más que una palabra.

R.- *Tras los atentados del 11-M en Madrid, al margen de la información en los medios de comunicación, se multiplicaron los foros de opinión, tanto virtuales (en la Red) como reales (en la calle). ¿Crees en este caso que se subestimó ese ‘poder de los sin poder’?*

R.- Bueno, mira lo que pasó en España durante el mes de marzo, tras los atentados del 11-M, fue impresionante. Yo siempre digo que cuando uno va a una manifestación en un momento así, detrás de todo eso hay historias de conciencia, ya hay una especie de movilización de algún tipo. Esto es lo que **a menudo no**

**vemos, esos pasos previos**, y esto tiene mucho que ver con el ejemplo anterior de los derechos civiles en EEUU. Las manifestaciones implican que ya antes había trabajo hecho, digamos, y por eso de pronto puede existir.

*P.- Gran parte de tu trabajo ha girado en torno a las ciudades, y en alguna ocasión has afirmado que el 11-S y sus consecuencias mundiales demuestran tus teorías acerca de las ciudades globales (Nueva York sería una ciudad global).*

R.- Yo siempre digo que la ciudad es un espacio que comunica, es un espacio eurístico en el sentido que produce conocimiento sobre algo que va mucho más allá de la ciudad, y debo decir que aquí, en Barcelona, han tenido un famoso proyecto, la ‘ciudad educadora’. Y por otra parte, es un espacio de comunicación, por lo que proyecta mensajes a todo el mundo.

El Departamento de Estado, cada año, hace un análisis de dónde se han dado los actos de terrorismo internacional. A partir de 1998 (tres años antes del 11-S), sus datos reflejan **una subida muy alta del terrorismo en las ciudades** (el 60% de los muertos y el 90% de los daños se dan en las ciudades). Lo que esto implica es que cualquier provocación, como invadir Irak, no es simplemente una militarización, es que hay una especie de triangulación en la que una de las víctimas serán las ciudades, puede ser Bali, Estambul o Madrid.

Yo traté de hacer una análisis a partir de la imagen del *Blowback*, es decir, acciones centradas en Irak pero con un **efecto boomerang**. De hecho, no son tantas las instalaciones militares que van a sufrir como las ciudades. A mí me impresionó que el departamento de Estado tuviese los datos en ya en 1998.

*P.- En España hemos sufrido muchos años el terrorismo, y se define precisamente porque genera terror entre la población civil. Parece que la ciudad hace de altavoz, y en el caso del 11-S tuvo una repercusión mundial...*

R.- Absolutamente, en todo el mundo. Los costes económicos y humanos fueron enormes.

*P.- Aunque aún es muy pronto para ver los efectos de los atentados de Madrid, tuvieron ciertas consecuencias en la política, tanto nacional como internacional, ¿qué paralelismo puede haber, en tu opinión, entre el 11-S y el 11-M?*

R.- Sí, ha sido impresionante. Yo hago una distinción entre el espacio político formalizado o formal, y el informal. Detecto además una tendencia, y es que a medida que el espacio formal se van corporatizando y pierden lo político, el espacio informal de lo político va aumentando: grandes manifestaciones, uso de vocabularios culturales (demostraciones de arte libre, como la danza-lucha capoeira en Brasil)...



Así, las manifestaciones y las vigiliias que se organizaron tras los atentados es un lenguaje político formal. Entonces, yo creo que el terrorismo entra en eso también (y vaya por delante que estoy absolutamente en contra del terrorismo): **es una modalidad de hacer política internacional**, que es informal y criminal, que no se puede ver como en un mundo totalmente paralelo a lo que pasa en el mundo formal político. Hay interacciones, y yo creo que vienen de muchas maneras, como lo que pasó en Madrid o como la decisión de Bush de ir a bombardear Irak (lo que ha sido un desastre, porque ha generado mucho más terrorismo del que teníamos antes). Hay conexiones, por tanto.

Además, el espacio informal de lo político está creciendo de muchas maneras: en un extremo, el terror criminal, y al otro extremo un pacifismo de manifestaciones en la calle, de gente en contra de la guerra...

*P.- Todo esto tiene un reflejo en el ciberespacio, e incluso estos movimientos a veces se crean en la Red...*

*R.- Absolutamente. Hay una serie de activismos que se dan exclusivamente en el espacio digital, lo que pasa es que se trata de una historia menos conocida. Se trata de **un activismo muy técnico y sofisticado**. Hay acciones que se dirigen a determinados políticos, muy seleccionados, en determinados países, para lograr resultados. A veces no hay manera de hacerlo de otra forma.*

Entrevista extraída del periódico El Mundo

<http://www.elmundo.es/navegante/2004/05/18/entrevistas/1084872101.html>



*Documento 4.*

**GUÍA BÁSICA DE RECURSOS EDUCATIVOS  
EN LA WEB**

## PORTALES EDUCATIVOS GENÉRICOS

Contenidos.com	Página en la que podemos encontrar diversos proyectos educativos, juegos educativos, información sobre diversas áreas educativas, etc.	<a href="http://www.contenidos.com">http://www.contenidos.com</a>
Educar	El portal latino de la educación. Recursos para la educación en general.	<a href="http://www.educar.org">http://www.educar.org</a>
Educaterra.	Portal de recursos educativos de Terra.com. Permite acceder a diversos cursos on line, tanto de pago como gratuitos.	<a href="http://www.educaterra.com/">http://www.educaterra.com/</a>
Edualter	Rede de recursos para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.	<a href="http://www.pangea.org/edualter/">http://www.pangea.org/edualter/</a>
Habla Europa	Web educativa para jóvenes y educadores de toda Europa.	<a href="http://www.quipo.it/parlaeuropa/homesp.html">http://www.quipo.it/parlaeuropa/homesp.html</a>
Portal de la Unión Europea	Dedicado al e-learning (educación on-line) que pretende servir para difundir las mejores prácticas de utilización de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en el ámbito de la enseñanza.	<a href="http://www.elearningeuropa.info/index.php?lng=4&amp;doclng=4">http://www.elearningeuropa.info/index.php?lng=4&amp;doclng=4</a>
QuadernsDigitals	Portal sobre educación y nuevas tecnologías	<a href="http://www.quadernsdigitals.net">http://www.quadernsdigitals.net</a>

## PORTALES SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL

AIEJI	Portal de la Asociación Internacional de Educadores Sociales	<a href="http://www.aieji.org">http://www.aieji.org</a> .
Eduso	Portal de la Educación Social. En la sección “Red Eduso” se encuentra información y enlaces a las distintas asociaciones y colegios de educación social en España.	<a href="http://www.eduso.net">http://www.eduso.net</a>
Educación Social	Página personal sobre educación social.	<a href="http://usuarios.lycos.es/marccioni/">http://usuarios.lycos.es/marccioni/</a>
Educador Social	Página personal dedicada a la educación social.	<a href="http://inicia.es/de/educador_social/">http://inicia.es/de/educador_social/</a>
La Isla Encantada	Página dedicada a la educación social.	<a href="http://www.iespana.es/educacionsocial/">http://www.iespana.es/educacionsocial/</a>

## GUÍAS DE RECURSOS SOBRE EDUCACIÓN

Educasites	Guía de recursos sobre portales educativos.	<a href="http://www.educasites.net/portales_educativos.htm">http://www.educasites.net/portales_educativos.htm</a>
Eledigoras	Guía de recursos sobre portales educativos y otros recursos (bibliotecas, revistas, etc.)	<a href="http://www.eldigoras.com/ling01basa14.htm">http://www.eldigoras.com/ling01basa14.htm</a>
Maestroteca	Conta con un directorio interesante de enlaces sobre Ed. De Adultos, n.e.e., programas didácticos, etc.	<a href="http://www.maestroteca.com">http://www.maestroteca.com</a>
M.E.C.	Guía de recursos para la investigación educativa.	<a href="http://www.mec.es/cide/investigacion/recursos/buscadores/">http://www.mec.es/cide/investigacion/recursos/buscadores/</a>
Guía de recursos educativos	Guía de recursos educativos elaborada por la Junta de Andalucía en formato pdf.	<a href="http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/valores/guia_recursos_educativos.pdf">http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/valores/guia_recursos_educativos.pdf</a>
Educación para la paz	Guía de recursos sobre educación intercultural, educación para la paz, temas trasversales, etc. Enlaces de buena calidad.	<a href="http://es.geocities.com/educacionvalores/paz/internet/guiarec/index2.htm">http://es.geocities.com/educacionvalores/paz/internet/guiarec/index2.htm</a>
DOCE	Base de datos con documentación sobre educación.	<a href="http://www.eurosur.org/DOCE/">http://www.eurosur.org/DOCE/</a>
Recursos diversos	Guía de recursos sobre interculturalidad, Coeducación, Nuevas Tecnologías, Comunidades de aprendizaje, etc.	<a href="http://www.cgt.es/fedens/recursos.html#RECURSOS%20EDUCATIVOS%20EN%20LA%20RED">http://www.cgt.es/fedens/recursos.html#RECURSOS%20EDUCATIVOS%20EN%20LA%20RED</a>
ICE	Guía de recursos sobre educación elaborada por el Instituto de Ciencias da Educación.	<a href="http://iceusc.usc.es/outraspaxinas/guiainternet/rr_educativos.htm">http://iceusc.usc.es/outraspaxinas/guiainternet/rr_educativos.htm</a>

## PROYECTOS Y JUEGOS EDUCATIVOS EN LA RED

<b>AdInfinitem</b>	Página de Santillana para niños con juegos y actividades.	<a href="http://www.santillana.es/AdInfinitem/index.htm">http://www.santillana.es/AdInfinitem/index.htm</a>
<b>Aprender a aprender</b>	Página dedicada a técnicas y estrategias sobre aprender a aprender.	<a href="http://www.xtec.es/~cdorado/cdora2/esp/">http://www.xtec.es/~cdorado/cdora2/esp/</a>
<b>Aula infantil</b>	Página web que pretende ser un punto de encuentro entre niños, padres y educadores. Cuenta con un buscador de centros educativos y de organismos e instituciones relacionados con la educación infantil. También cuenta con área de recursos, de legislación y de formación.	<a href="http://www.aulainfantil.com">http://www.aulainfantil.com</a>
<b>Britkid</b>	Página en inglés que forma parte del proyecto Eurokid para la educación multicultural.	<a href="http://www.britkid.org/">http://www.britkid.org/</a>
<b>Conectate, construye, innova!</b>	Proyecto educativo del Banco Mundial sobre la diversidad cultural y la construcción del desarrollo sostenible.	<a href="http://www.worldbank.org/depweb/spanish/quizzes.html">http://www.worldbank.org/depweb/spanish/quizzes.html</a>
<b>Educalia</b>	Página educativa da Fundación la Caixa. Juegos y actividades on-line. Cuenta con programas educativos muy interesantes: educación para la salud (SIDA), conocer Europa en la Edad Media, Europark, Museo de las Ciencias, etc.	<a href="http://www.educalia.org/index_edu.html">http://www.educalia.org/index_edu.html</a>
<b>Educaterra</b>	Sección del portal educativo de Terra dedicado a los más jóvenes. Cuenta con una batería de juegos interesantes y divertidos.	<a href="http://www.educaterra.com//menores12/jsp/inicio.jsp?idapr=27_esp_2_255_">http://www.educaterra.com//menores12/jsp/inicio.jsp?idapr=27_esp_2_255_</a>
<b>Educar en la red</b>	Proyecto educativo dirigido a la educación para el desarrollo.	<a href="http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/">http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/</a>
<b>Educard</b>	Programa de facilita el uso educativo de las nuevas tecnologías.	<a href="http://www.educared.net">http://www.educared.net</a>
<b>Pequeñas ideas para las familias</b>	Juegos, actividades e ideas para la educación dentro de la familia.	<a href="http://www.urbanext.uiuc.edu/nibbles_sp/succeed-learninggames-sp.html">http://www.urbanext.uiuc.edu/nibbles_sp/succeed-learninggames-sp.html</a>

Pequeño Thyssen	Página del Museo Thyssen dedicada a los más jóvenes con juegos de aventura, laboratorio, galería de arte, etc.	<a href="http://www.museothyssen.com/pequenothyssen/default.html">http://www.museothyssen.com/pequenothyssen/default.html</a>
River Deep	Página en inglés con múltiples juegos educativos de los que se puede ver una demo. Tiene cursos pensados para chicos desde los 0-3 años hasta los 12-15 años.	<a href="http://www.riverdeep.net/for_students/for_students.jhtml">http://www.riverdeep.net/for_students/for_students.jhtml</a>
Rompecocos	Página con actividades, enigmas, juegos, etc.	<a href="http://www.rompecocos.com">http://www.rompecocos.com</a>
Juegos para el educador	Web en la que se muestran diversos juegos on-line y otros para jugar en grupo. Juegos de presentación, cooperación, de conocimiento, fomento de la confianza...	<a href="http://www.educadormarista.com/juegos/">http://www.educadormarista.com/juegos/</a>

## REVISTAS DIGITALES SOBRE EDUCACIÓN

BILE	Boletín da Institución Libre de Enseñanza	<a href="http://www.fundacioninger.org/boletin/boletin.htm">http://www.fundacioninger.org/boletin/boletin.htm</a>
Comunidad Escolar	Periódico Digital de Información Educativa.	<a href="http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/686/portada.html">http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/686/portada.html</a>
Cuadernos de Pedagogía	Versión on-line de la revista.	<a href="http://www.cuadernosdepedagogia.com/">http://www.cuadernosdepedagogia.com/</a>
Infancia y aprendizaje	Revista de estudios e investigación especializada en trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y la educación.	<a href="http://www.ub.es/psicolog/infancia/inf_apr.html">http://www.ub.es/psicolog/infancia/inf_apr.html</a>
Heuresis	Revista electrónica de investigación curricular y educativa.	<a href="http://www2.uca.es/HEURESIS/">http://www2.uca.es/HEURESIS/</a>
Relieve	Revista electrónica de investigación y evaluación educativa.	<a href="http://www.uca.es/RELIEVE/">http://www.uca.es/RELIEVE/</a>
Revelec	Revista electrónica de Tecnología Educativa. Contiene diversos estudios sobre la tecnología en la educación.	<a href="http://www.uib.es/depart/gte/rev_elec.html">http://www.uib.es/depart/gte/rev_elec.html</a>
Revista Educación Social	Revista on-line de intervención socioeducativa.	<a href="http://www.peretarres.org/revistaeducacionsocial/index.html">http://www.peretarres.org/revistaeducacionsocial/index.html</a>

Revista española de Pedagogía	Revista fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Permite revisar los sumarios de los últimos números publicados y suscripción on-line	<a href="http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm">http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm</a>
RIE	Revista de Investigación Educativa. Permite la consulta de los resúmenes de los artículos.	<a href="http://www.um.es/~depnide/RIE/">http://www.um.es/~depnide/RIE/</a>
Senderi	Boletín de educación en valores que aporta diversos recursos para el trabajo en la educación en valores.	<a href="http://www.senderi.org/send-cast/index.html">http://www.senderi.org/send-cast/index.html</a>

## ORGANISMOS OFICIALES Y OTROS ORGANISMOS

Canal solidario	Web dedicada al mundo de la solidaridad y el voluntariado. Se localiza información diversa y un amplio directorio de ONG's	<a href="http://www.canalsolidario.com">http://www.canalsolidario.com</a>
Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia	En la sección de recursos cuenta con un listado interesante de enlaces web sobre niños, mujer, ancianos, escuela, minorías, etc.	<a href="http://www.gva.es/violencia/">http://www.gva.es/violencia/</a>
Enredate con UNICEF	Proyecto educativo de UNICEF sobre la educación para el desarrollo.	<a href="http://www.enredate.org">http://www.enredate.org</a>
Fundación La Caixa	Pretenden promover el acceso al conocimiento desde una perspectiva global y fomentar un cambio de actitudes y valores respecto al entorno.	<a href="http://www.lacaixa.es/fundacio/indexcas.htm">http://www.lacaixa.es/fundacio/indexcas.htm</a>
Fundación Once	Web oficial de la Once. Se puede acceder a diversos recursos para la atención de las necesidades educativas especiales.	<a href="http://www.fundaciononce.es/">http://www.fundaciononce.es/</a>
Haces falta	Web solidaria que promueve la participación en el voluntariado, muestra ofertas y demandas de voluntarios, experiencias, etc.	<a href="http://www.hacesfalta.org">http://www.hacesfalta.org</a>
Instituto de la Mujer	Cuenta con una sección de recursos educativos	<a href="http://www.mtas.es/mujer/">http://www.mtas.es/mujer/</a>
MEC	Página del Ministerio de Educación e Ciencia.	<a href="http://www.mec.es">http://www.mec.es</a>
Mundo solidario	En esta web también podemos encontrar un amplio directorio de ONG's y fundaciones	<a href="http://www.mundosolidario.org">http://www.mundosolidario.org</a>



## C. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

El primer punto de conclusión en este grupo gira en torno a la concepción de qué son las denominadas “Nuevas Tecnologías”.

Éstas no se ciñen exclusivamente a internet, sino que se amplía a otros elementos como los teléfonos móviles, los videojuegos, la televisión, la domótica y un largo, etc., que cada vez crear más a una velocidad vertiginosa.

Las NNTT las consideramos un instrumento, un elemento más que nos facilita información, que permite una comunicación rápida y ágil, que elimina distancias, etc.

Pero también entendemos que este instrumento tiene la especial característica de modificar nuestros hábitos sociales y comportamientos, lenguaje...

Este cambio está resultando importante, pero si lo reflexionamos con perspectiva, no mucho más que cualquier otro a lo largo de la historia y que ha supuesto una modificación de nuestros hábitos de vida.

El avance de las NNTT está conformando un nuevo cambio social. Se habla ya en términos de “Sociedad de Información” o “Sociedad red”. Esta nueva morfología social plantea nuevos retos a los educadores sociales, que no sólo deben estar preparados para el trabajo en red (entre profesionales y con las personas con las que trabajamos) sino también reflexionar sobre los fenómenos de inclusión/exclusión social derivados del acceso, selección y procesamiento de la información.

Las NNTT, especialmente internet, ofrecen en estos momentos más información que nunca. Pero, al contrario que sucede en otros medios (prensa, radio, televisión) ésta no nos llega filtrada (otro tema a debatir sería quién filtra), sino que lo hace en “estado puro”.

Esto nos supone a todos un arduo trabajo de selección y crítica sobre qué información es útil y cuál no.

El Educador Social tiene aquí una importante labor en la educación de la conciencia crítica de los usuarios de la red.

También se ha planteado la diferencia entre democratización de los medios y la democracia en su acceso y uso, entre la libertad que nos ofrece para ver y participar y el control sobre estos medios (quien lo ejerce, cómo lo ejerce).

Consideramos que para alcanzar la democracia, antes es imprescindible alcanzar la democratización de las NNTT (acceso para todos), ya que es sabido que actualmente marcan diferencias entre estratos sociales.

Eso es tarea de gobiernos y políticos, de su implicación en este campo y la importancia que concedan a la Sociedad de la Información.

Pero la democratización no logra “per se” la consecución de la democracia en la red.

Esta es una tarea compleja que requiere la implicación de los distintos agentes sociales (gobierno, sociedad, educadores...).

Nuestra labor como educadores debe centrarse en el acercamiento de estos medios y la educación en el uso responsable.

Esto requiere la formación del educador. Podemos tener los medios, pero si no sabemos usarlos...

Y no sólo debemos formarnos en su manejo sino en su uso didáctico.

El trabajo que desempeñemos con respecto a las NNTT dependerá de las personas y comunidades con las que trabajemos (infancia, juventud, mayores, discapacidades, etc) y de sus intereses, el manejo que deseen hacer de ellas.

Nuestra natural capacidad de adaptación deber girar en torno a estas necesidades.

# GRUPO 11: DEFINICIÓN PROFESIONAL E INSTRUMENTOS DE TRABAJO

## A. INTRODUCCIÓN

Este grupo ha asumido la tarea de revisar los instrumentos de trabajo propios de la educación social en relación con los de otras profesiones de la acción social. En el caso de trabajar los educadores de todas las comunidades con los mismos recursos y documentos, cabe preguntarse: ¿sería necesario unificar el tipo de contenidos para todo el territorio?, ¿cuál debería ser su naturaleza y alcance diferencial y diferenciador?

En este grupo de trabajo han participado 58 congresistas y ha sido dinamizado por:

JESÚS VILAR MARTÍN. Fundació Pere Tarrés.

MIGUEL A. MARTÍNEZ FUENTES. Educador de calle. Ayuntamiento de Albacete.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# GUIÓN DE TRABAJO: DEFINICIÓN PROFESIONAL E INSTRUMENTOS DE TRABAJO

JESÚS VILAR MARTÍN y MIGUEL A. MARTÍNEZ FUENTES

## 1. CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD PROFESIONAL: LAS IMÁGENES DEL EDUCADOR/A SOCIAL

### *Función social de los educadores/as sociales*

- Posibilitar cambios positivos en y de las estructuras sociales y/o en la calidad de vida y desarrollo personal de los usuarios.
- Cubrir las necesidades educativas y/o dinamizar a personas y colectivos.
- Agentes directos en el trabajo de acompañamiento social a usuarios que lo necesiten.
- Detector, facilitador, mediador, orientador, descubridor de procesos de construcción del yo. Todo depende del ámbito.

### *Tipos de tarea en que se concreta su función*

- Depende de la unidad funcional en la que desempeñe sus funciones.

- Evaluación de necesidades.
- Programación, diseño, planificación, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos socioeducativos.
- Socializar, educar.

#### *Espacios donde se construye la identidad profesional*

- En todos aquellos donde la necesidad de intervención socioeducativa se hace necesaria
- La identidad profesional se va construyendo a partir de la elaboración teórica y definición de un modelo. Implica revisión de categorías y proyectos educativos.

#### *Propuestas para mejorar la construcción de la identidad profesional*

- Profundizar en los objetivos a conseguir y trabajar.
- El sustantivo de “educación” es lo que nos distingue frente a otros profesionales.
- Dar tiempo.
- Construir herramientas definitorias (código deontológico...).
- Construir herramientas técnicas (planificación, gestión, documentación...).
- Tener buenos canales de comunicación con los demás profesionales como forma de dar a conocer nuestra identidad profesional.

#### *Ámbitos o situaciones de difícil realización de las funciones (contradicciones, etc.)*

- Situaciones concretas de rechazo del sujeto de intervención: debemos saber donde está nuestro límite como profesionales y asumirlo.
- Equipos multiprofesionales donde se confunden o se solapan las funciones.
- Ausencia de recursos humanos donde se necesitan diferentes profesionales y el educador se encarga de todo, aunque no sean sus funciones.
- Mala gestión de los recursos.

#### *Relación entre la tarea, tal como se entiende desde la profesión con los encargos que plantean los agentes contratadores*

- El Ed. Social siempre va más allá de lo que se plantea la institución contratante.

- Existencia de contradicciones entre algunos encargos políticos y de las administraciones con las tareas cotidianas del ED.

## 2. INSTRUMENTOS DEFINITORIOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

### *Instrumentos característicos de la práctica educativa en la educación social*

- Contacto directo, relación personal, intercomunicación.
- Diagnóstico diferencial y análisis de la situación del usuario.
- Programación, evaluación, seguimiento.
- Generalización de experiencias.

### *Condiciones para el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica (y el uso de los instrumentos)*

- Condiciones laborales dignas.
- Medios fungibles, presupuestarios y de infraestructuras suficientes.

### *Limitaciones internas de la educación social: límites y fronteras de la acción pedagógica*

- De rechazo o falta de voluntad de cambio por parte del sujeto de la intervención.
- Ideológicos.
- Conflicto que se genera entre la concepción de la intervención y los encargos institucionales.
- Falta de claridad en la relación educador-sujeto.

### *Propuestas de futuro para la optimización de la profesión*

- Avanzar en la definición profesional del ed. Social.
- Estatuto funcional general por ámbitos del ejercicio profesional.
- Decisiones más técnicas y menos políticas.
- Evaluación continua de la relación educador-sujeto
- Favorecer la conciencia política y el conocimiento de la profesión y del resto de compañeros de los equipos multiprofesionales.

### 3. ALGUNAS CONSIDERACIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Parece que aún no hay unanimidad en la definición de la tarea ni de la identidad. Existe una gran disparidad de elementos que nos identifican y se confunden con los ámbitos (qué se hace, dónde se hace, para qué se hace...). De todas formas (y sin negar esta falta de unanimidad y de inexistencia de criterios compartidos), se constatan los siguientes aspectos:

- Es necesario construir un discurso que atribuya los mismos significados a los diferentes significantes. Es la única forma de tener una cierta certeza de estar hablando de las mismas cuestiones.
- El proceso de construcción de la identidad profesional implica también identificar las limitaciones internas de la profesión.
- Conviene reforzar la formación básica y permanente, así como potenciar los congresos y otras tipologías de encuentros.
- La educación social descansa en tres elementos: el código deontológico (posición moral ante las desigualdades), los estudios universitarios (construcciones conceptuales para una mayor exactitud y criterio en el trabajo) y la producción de saberes propios (o la generalización de una experiencia y unos conocimientos que se derivan de la práctica profesional).
- El trabajo se desarrolla en una permanente contradicción entre el cambio social y el control. De todas formas, parece que cada vez queda más claro que el trabajo se dirige a potenciar la autonomía de los sujetos, promover cambios en las estructuras sociales y construir redes comunitarias de soporte y desarrollo.
- Se perciben aparentes contradicciones entre los siguientes elementos:
  - Potenciar el desarrollo frente a promover el aprendizaje.
  - Trabajar con personas individuales o promover la comunidad.

En última instancia, toda relación educativa implica aprender elementos culturales, desarrollar unas potencialidades y encontrar un lugar en la comunidad (construir con los demás).

Hay una cierta unanimidad en la idea que la profesión aparece porque hay desigualdades sociales, lo que implica una posición ética clara.

Se constata la necesidad de aumentar el rigor en los procesos de diagnóstico, diseño y implementación de las propuestas educativas.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

## *Comunicación 1.*

### EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

ÁLVARO OLIVAR ARROYO

*Diplomado en Educación Social*

*Colectivo Técnico para el Bienestar Social (CTBS)*

#### 1. INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DEL CUESTIONARIO CCE-R

El desarrollo de mecanismos de evaluación en el ámbito de la intervención socioeducativa está aún en una fase embrionaria: apenas existen herramientas y aún no acaban de generarse acuerdos desde los distintos enfoques teóricos y metodológicos que permitan alcanzar una línea común de trabajo.

Este freno en cuanto al desarrollo pleno de instrumentos de evaluación está suponiendo, en diversos ámbitos, un hándicap que influye decisivamente en aspectos políticos y económicos que dificultan la continuidad o la puesta en mar-

cha de proyectos de un carácter marcadamente socioeducativo. La falta de validación del tipo de intervención que realizan los educadores sociales supone una cierta desconfianza por parte de las instituciones a la hora de volcar de forma decidida inversiones económicas importantes en proyectos que, sin duda, redundarían en actividades provechosas para el futuro de la sociedad en su conjunto.

Desde el ámbito de acción socioeducativa en drogodependencias, este hán-dicap se percibe en cuanto a que la mayoría de las inversiones se producen en disciplinas y modelos teóricos asociados a las mismas que, científicamente, demuestran la validez de sus intervenciones, ya sea a través de cuantificaciones estadísticas o de otro tipo de estudios.

Desde hace tiempo, se plantea en este ámbito la necesidad de alcanzar una metodología de evaluación ajustada que permita la validación del trabajo socioeducativo realizado. Y, desde el área del trabajo con drogodependientes, la CT es el paradigma de un modelo de intervención casi inherente a lo que aborda la educación social, en cuanto a las ventajas que proporciona a la hora de intervenir sobre los aspectos más cotidianos de la convivencia. La puesta en marcha de un sistema de evaluación, así, se hacía necesaria para comprobar hasta qué punto el tipo de intervención socioeducativa que se realizaba era el adecuado, además de facilitar la autocrítica para modificar o modular aspectos que pudieran mejorarse. Todo ello sin perder de vista los aspectos económicos y socio-políticos antes reseñados, evidentemente.

Para la elaboración de la herramienta, hubieron de sucederse diversas fases, desde la revisión bibliográfica hasta ciertas pruebas de fiabilidad y filtro, que desembocaron en el Cuestionario de Cambio Educativo CCE-66, cuya descripción y configuración quedan explicados en diversos artículos (Pedrero y Martínez, 2001; Pedrero, Martínez y Olivar, 2002). La revisión bibliográfica a la que hacemos referencia supuso buscar qué planteamientos y modelos eran los más ajustados para orientar la elaboración del Cuestionario; tanto desde la Psicología como desde la Pedagogía, y en la vertiente más social de ambas disciplinas, se detectaron qué elementos servirían como soporte para la estructura del instrumento; un cuestionario que, no lo olvidemos, se concibió de forma específica para el trabajo realizado en CT, pero que seguramente es aplicable a diversos tipos de intervención socioeducativa, puesto que es esto lo que evalúa, algo en lo que me extenderé al final. Desde el ámbito de la Pedagogía, y más concretamente de la Pedagogía Social, se recogieron líneas maestras que habilitaban a esta herramienta como válida para la función que se le demandaba.

## 2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Desde el ámbito socioeducativo, Colom (1991) afirma que *“debido al escaso cobijo teórico que estas nuevas acciones educativo-sociales han tenido entre nosotros –surgidas de las necesidades y de la propia práctica– y al estar, normalmente patrocinadas por dinero público, apenas se ha cuidado el estudio de resultados, lo cual, por otra parte, no nos puede extrañar, ya que no existía estructura teórica alguna que manifestase modelos e hipótesis que pudiesen servirles para la racionalización de tales prácticas educativo-sociales”*. El desarrollo de este cuestionario, por tanto, supone una doble respuesta: responde a la demanda de Colom en cuanto planteamiento de un modelo de racionalización y facilita un estudio de resultados.

Hemos de tener en cuenta las polémicas respecto al punto de incidencia de la educación: puede considerarse que los valores son un espectro demasiado difuso y, las conductas, demasiado reducido, a la hora de evaluar. Si consideramos que la educación incide en las actitudes, será en este aspecto donde, a corto y medio plazo, deberá detectar resultados: y estos resultados se agruparán en torno a valores que actúen más a medio o largo plazo.

De este modo, a la hora de establecer medidas que permitan detectar hasta qué punto se han cubierto los objetivos educativos, hemos de tratar de constatar qué cambios se han producido en el ámbito de las actitudes. Determinados planteamientos puramente positivistas promueven que la evaluación, en educación social, ha de realizarse comprobando los cambios conductuales en la persona; este discurso, a mi juicio insuficientemente explicativo, ha sido discutido por una amplia amalgama de autores en el campo de la Pedagogía Social: Balsa (1995) plantea que los resultados del discurso educativo van más allá de la inmediatez en la respuesta y sus objetivos son a medio y largo plazo; Escámez (1981) dice que su posición *“Dista de aquellos que prescriben fines con matices utilitarios, fines concretos para actividades educativas concretas”*. Petrus (1997) manifiesta que la educación social no puede reducirse a una supuesta *“tecnología de laboratorio”*. Así, la mera cuantificación de las conductas se queda corta, especialmente ante ciertas experiencias: *“Algunos de los éxitos momentáneos son de dudosa generalización. En un ambiente controlado es fácil que los sujetos limpien sus habitaciones, vayan a la escuela, observen buena conducta para obtener recompensas. Pero todo esto, no le enseña a resolver problemas, tomar decisiones difíciles, plantearse sus propios objetivos que, en realidad, es lo que tienen que hacer en la vida en comunidad”* (Ayerbe, 1994). Este planteamiento refuerza, si cabe, en mayor medida, la importancia de que en la Comunidad Terapéutica el cambio de conducta no venga dado solamente por el orden interno y provisional, sino que actúe sobre las actitudes y valores del

sujeto, para que los cambios se mantengan de forma duradera en el entorno social general. March abunda en las ideas anteriores, al decir que “*hay que tener en cuenta que la educación social tiene, fundamentalmente, objetivos de conducta y de actitudes, y éstos difícilmente se pueden cumplir durante un tiempo concreto y específico*” (March, 1997).

Entre otras cosas, debido a que “*toda intervención social debe ser consciente de su propia provisionalidad*” (García Roca, 1994), lo cual refuerza la idea de que los objetivos socioeducativos han de tender hacia la autorregulación del sujeto. Como dice Costa, la mejor ayuda que se puede dar en el ámbito educativo es poner a la gente en disposición de prescindir de la ayuda; de otra forma, la educación tomaría un cariz asistencialista preocupante por equívoco, dado que la evaluación de la intervención socioeducativa se reduciría a observar los cambios conductuales del momento presente, sin plantearse si el educando está en posición y disposición de mantener ese comportamiento en un momento posterior. Si, como decíamos antes, el ambiente condiciona la autonomía del sujeto, no es menos cierto que también la condiciona la presencia de observadores/cuantificadores.

En este mismo sentido, March (1997) recoge que “*El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas ni a los resultados a corto plazo. Los efectos secundarios o a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados de antemano*”, entre otros motivos debido a que “*ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse, pues, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores*” (*ibid.*). Así, será necesario establecer una metodología que refleje de forma lo más veraz posible una evaluación concreta del cambio. Y es Colom (1991) el que nos ofrece, como colofón, la alternativa más válida: la realización de escalas tipificadas y de actitudes como una primera vía para dotar a la acción educativa de un mínimo material que permita una evaluación más rigurosa y la clarificación de objetivos a medio plazo. A partir de esta solución, se configura la elaboración de un Cuestionario para medir el Cambio Educativo a través de las actitudes del sujeto, que nos permita no sólo contrastar los cambios que a nivel externo se han producido, sino la pervivencia de dichos cambios en momentos posteriores en que la presencia del educador ya no esté. Porque, como comentaban algunos de los autores citados, la educación es provisional y debe ser consciente de que lo es: es por ello que su papel está limitado a facilitar cambios estables en el futuro devenir de la persona a través de la acción en el presente.

### 3. EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: PROCESO DE CREACIÓN, ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS

El Cuestionario de Cambio Educativo (CCE-R) es una herramienta destinada a la medición de actitudes relacionadas con la socialización; su respaldo proviene de la Psicología Social, partiendo de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, y desde la Pedagogía Social, relacionándose con la Educación en Valores, a través de la relación valores-actitudes-conductas, y relacionado con los procesos de autorregulación y de posicionamiento social ante ciertos valores democráticos representados en actitudes.

Su creación parte, como decía antes, de la intención de evaluar la labor socioeducativa desarrollada en una CT. El proceso de creación del cuestionario partió de la realización del trabajo de selección de objetivos que los propios educadores del centro identificaron como básicos dentro de la labor desarrollada: a partir de ahí se generaron ítems que respondieran a la representación actitudinal de diversos componentes de esos objetivos. Este proceso es, en sí mismo, tan importante, como el resultado final del cuestionario, en la medida en que el test no parte de una realidad supuesta ni de evaluadores ajenos al trabajo desarrollado: quienes han elaborado las líneas de medida del test han sido los propios educadores, los conocedores de su labor y de las características de la misma; el papel de los expertos evaluadores, así, ha consistido, especialmente, en dar forma a las necesidades de los educadores y ajustar las mismas a una estructura que permitiera la medida, la aplicación y la interpretación de resultados.

Cabe destacar que el Cuestionario, desde su estructura inicial, se modificó a través de diversos análisis, cribándose y reduciéndose los ítems y agrupándose de manera muy concreta (Pedrero y Olivares, 2003) hasta llegar a su forma final.

Entrando en la estructura, el CCE-R es un cuestionario autoaplicado que consta de 58 ítems que se responden según una escala de Likert con cuatro posibilidades (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”), que puntúan de 2 a -2. Estos ítems se agrupan por pares, estando cada par compuesto por un ítem positivo y otro negativo en relación a un objeto, lo que supone que la máxima puntuación para un par será de 4 y la mínima de -4. En los ítems negativos, “muy de acuerdo” puntúa como -2, y muy en desacuerdo como 2. En los positivos, a la inversa: “muy de acuerdo” sería un 2 y “muy en desacuerdo” sería un -2.

A su vez, los 29 pares que componen el test se agrupan en 5 factores que aparecen reunidos en un solo suprafactor denominado Socialización. Estos cinco factores son:

- Cooperatividad, entendida como la disposición a trabajar con los demás en la búsqueda de objetivos comunes.
- Autonomía, entendida como la disposición a regir el proyecto de vida propio mediante normas y objetivos propios.
- Responsabilidad, entendida como la disposición a la toma de decisiones y la asunción de las consecuencias que de ellas se deriven.
- Tolerancia, entendida como la disposición a admitir el derecho de los demás a obrar y pensar de modo y manera diferentes a los propios.
- Pertenencia, entendida como la disposición a sentirse parte importante y activa de un entorno social.

Los ítems están redactados en lenguaje coloquial, con el objetivo de que quien cumplimenta el test esté familiarizado con el lenguaje que se utiliza. La duración de la cumplimentación del cuestionario varía entre 10 y 30 minutos, estando en función de las dificultades de comprensión del sujeto. Cualquier persona que sepa leer puede hacerlo, aunque algunas han mostrado dificultades para la correcta interpretación del contenido de algunos ítems, debiéndose más esta circunstancia a carencias de carácter cognitivo en cuanto a comprensión que a una redacción difícil de entender. En casos muy concretos como éstos, u otros de analfabetismo, se ha optado por la lectura de los ítems a la persona, solicitándole que preguntara explícitamente cualquier cosa que no entendiera. Puede pasarse tanto a nivel individual como grupal.

Al inicio, se le da a los sujetos la consigna de que es un cuestionario cuya utilidad básica es la de conocerlos mejor para poder trabajar mejor con ellos, que no es ni un examen, ni una forma de quedar bien, por lo que es importante que sean lo más sinceros posible a la hora de responder.

Puede encontrarse el test en la siguiente dirección web:

- <http://db2.doyma.es/pdf/182/182v05n02a13045105pdf001.pdf>

#### 4. UTILIDAD DEL CUESTIONARIO CCE-R

Hasta este momento, me he venido refiriendo al cuestionario como herramienta de evaluación, pero no he precisado qué tipo de evaluación. Confirmando las expectativas previas, la experiencia de aplicación del mismo permitió a los educadores extraer dos utilidades evaluativas básicas; según la clasificación de Fernández-Ballesteros (1995), serían la evaluación de necesidades (correspondiente con el juicio de pertinencia) y la evaluación de resultados (asociada a los términos eficacia, efectividad y eficiencia).

En el primer tipo de evaluación, nos referimos a la aplicación del cuestionario al inicio del programa: en ese momento, la utilidad del cuestionario es semejante a la de un diagnóstico. Ofrece información del nivel de socialización del sujeto a través de sus actitudes, y también una información más sutil en cuanto a los aspectos, de los cinco anteriormente reseñados (cooperatividad, autonomía, etc.), que aparecen como más o menos deficitarios. De alguna forma, el cuestionario completaría lo que planteábamos hace años como “conocer para actuar” (Arjona y Olivar, 1998). Precisamente por ello, conviene matizar ciertos aspectos:

- el cuestionario no sustituye la labor del educador social en cuanto conocimiento de la persona, de sus circunstancias, de su historia vital, de sus intereses, motivaciones, potencialidades y carencias: sencillamente complementa toda esa recogida de datos, ofrece pistas sobre los aspectos que requieren especial atención, y respalda la evaluación del educador social. Ésta, la capacidad diagnóstica del educador social, por tanto, no queda anulada por el resultado del cuestionario: éste se limita a confirmarla o matizarla.
- el cuestionario no diagnostica por sí mismo: ofrece información evaluativa sobre las actitudes del sujeto, y no sobre el propio sujeto. Por tanto, requiere de la interpretación del propio educador social para cobrar sentido. Las puntuaciones más altas o más bajas en ciertos aspectos requieren de una interpretación que asocie el sentido de las mismas con la realidad personal. Por ejemplo, dos personas pueden puntuar muy bajo en el factor cooperatividad, pero en un caso puede deberse a un estilo de funcionamiento personal de carácter competitivo, y en otro, pueden deberse a una tendencia al aislamiento social, por falta de habilidades para las relaciones interpersonales. Esta información no la da el cuestionario, sino que debe ser el educador el que complete su propia información con los resultados del cuestionario.

El otro tipo de evaluación, la evaluación de resultados, se refiere a la distancia entre los resultados de la aplicación inicial del cuestionario y la aplicación final. Ofrece información sobre el cambio de actitudes en los sujetos, y también información específica sobre los aspectos en los que se ha producido más o menos evolución. Implícitamente, ofrece información sobre el proceso, al dar datos sobre aspectos que quizá no han sido suficientemente desarrollados u otros que lo han sido de forma satisfactoria. Por ello, informa de la eficacia del proceso realizado, en la medida en que los factores que componen el cuestionario son objetivos a cubrir en la intervención socioeducativa.

Este segundo tipo de evaluación, conlleva asociada una utilidad posterior: la aplicación sistematizada del cuestionario permite una evaluación del trabajo realizado, ya no sólo de forma individual, sino con carácter colectivo; habilita al educador social para llevar a cabo un estudio de resultados que, en forma de publicación, pueda cubrir un objetivo que entiendo como muy importante dentro de nuestra realidad profesional: dar a conocer a la sociedad en conjunto la eficacia de la acción socioeducativa según parámetros más objetivos que la propia percepción del educador social o la cuantificación estadística de personas atendidas y tipos de intervención, además de ser más comprensibles desde otras instancias y disciplinas.

Resulta importante, llegados a este punto, hacer una matización que sitúe las cosas en su sitio: este cuestionario, como cualquier otro, no es la piedra filosofal; al ser una herramienta de autoinforme, puede manipularse, boicotarse o distorsionarse, por mucho que se insista a los sujetos, al ser aplicado, en lo importante que es que sean sinceros al cumplimentarlo. Ante ello, cabe realizar dos observaciones: por un lado, el propio cuestionario cuenta con una escala de distorsión que ofrece información sobre la incoherencia detectada en las respuestas; el hecho de que los items se agrupen por pares, supone que un exceso de respuestas opuestas en varios pares invitan a pensar en que se ha rellenado al tun-tun, como si fuera un quiniela. El exceso de puntuación en esta escala invalida el test, y al tiempo da pistas sobre la actitud del sujeto. La segunda observación tiene que ver con la posible manipulación del test o el boicoteo del mismo: el hecho de que esto se produzca, evidentemente, resta valor al test como elemento de medida, pero incrementa aún más la capacidad interpretativa del educador social a la hora de entender por qué el sujeto ha alterado las respuestas. Sirva como ejemplo el caso de un sujeto que, al cumplimentar el test, alcanzaba los máximos prácticamente en todos los factores: los resultados en sí le situaban como mejor socializado que los propios educadores, aparentemente. En el trabajo cotidiano con él, ofrecía una imagen de omnipotencia, de hipercapacitación, que



hacía pensar a los educadores que estaba jugando un papel que no era real. Al cabo de dos meses, no pudo mantener esa apariencia, y apareció el verdadero sujeto, con sus carencias, sus dificultades, y se pudo comenzar a trabajar con él de otra manera; en este caso, el test se invalidó porque no daba información real, pero fue una pista más de que algo no estaba como debía y permitió orientar la intervención de manera más adecuada: la clave, en este caso, estaba en el que el sujeto no quería que le conocieran tal y como era en realidad, y su forma de responder al test era perfectamente coherente con esa actitud.

## 5. RESULTADOS APLICADOS

A día de hoy, podemos hablar de una experiencia de aplicación de resultados que ha dado fruto: entre los años 2000 y 2002, el cuestionario se aplicó en la Comunidad Terapéutica Barajas, perteneciente entonces a la red asistencial del Plan Municipal Contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid, y gestionada por Gestió de Recursos Socials (GERS).

Los resultados obtenidos (que hacen referencia a 70 sujetos que finalizaron tratamiento con alta terapéutica) fueron publicados en la revista “Trastornos Adictivos”, una revista especializada en drogodependencias (Olivar y Pedrero, 2004). En dicho artículo se presentan los resultados analizados de forma exhaustiva, con lo que en la presente comunicación, me limitaré a consignar los aspectos más destacables, recogidos en las siguientes conclusiones:

- Se produjo un aumento en el nivel de Socialización de la población estudiada, de forma general y en cada uno de los factores.
- La evolución en los diferentes factores se produjo por lo general de forma más intensa en aquellos que, de partida, eran más deficitarios, y de forma más ligera en los que anteriormente ya alcanzaban un nivel adecuado; estos datos respaldaban la idea de que se pueda conjugar un trabajo grupal de forma colectiva con otro de carácter más individual que permita avances más específicos en relación con las necesidades del drogodependiente, y que de esta forma se había trabajado con esta población.
- En la variable género, se observaba un cierto movimiento de compensación: las mujeres partían de posiciones más deficitarias en todos los factores menos en responsabilidad (dentro del artículo, se aproxima una posible interpretación al respecto), y en la evaluación final aparecían en

una posición equiparable a la de los hombres, con lo que podía concluirse que el trabajo desarrollado contribuía a la igualdad de género.

- Es necesario matizar que el resultado de esta evaluación no era achacable de forma exclusiva a la labor socioeducativa realizada; podía afirmarse que era fruto del trabajo conjunto entre las diferentes áreas de intervención (psicoterapéutica, social, sanitaria y, evidentemente, educativa).

Así, la evaluación del trabajo realizado resultó satisfactoria, en la medida en que mejoraba la socialización de los sujetos, compensaba los aspectos más carenciales, promovía el alcance por parte de los sujetos de un nivel parejo (reduciendo la influencia de variables como el género, la edad, los estudios o el tipo de sustancia consumida) y, en definitiva, se correspondía con la cobertura de los objetivos propuestos.

## 6. LA RELACIÓN ENTRE LA SOCIALIZACIÓN Y OTROS ASPECTOS

En otro artículo publicado en un número anterior de la misma revista (Pedrero y Olivar, 2003), realizábamos un estudio para analizar la relación entre la socialización y diferentes aspectos psicológicos: los rasgos de personalidad, los trastornos de personalidad y los síntomas de carácter psicológico.

Aun cuando pudiera resultar algo llamativo, entendíamos que la labor del educador social, entendida como decía Petrus (1997): “*si la socialización es el largo proceso que conduce a la correcta inserción del individuo en la vida del grupo, la Educación Social sería el complejo mecanismo gracias al cual un individuo asume los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que desea integrarse*”, suponía un elemento necesario para trabajar sobre problemas de carácter psicológico y mental. No en vano en recursos de atención psiquiátrica se demanda la presencia de educadores sociales: podemos pensar que se debe a la necesidad de que se hagan actividades como mero entretenimiento; pero en nuestra mano está el demostrar que la acción socioeducativa ofrece otro tipo de consecuencias en el abordaje de estas problemáticas, especialmente atendiendo al objetivo de que las personas que las padecen alcancen un nivel de socialización adecuado y con la consecuencia asociada de una mejora en su estado.

Los resultados del estudio al que hago mención confirmaron las expectativas planteadas. Se procedía en dicho artículo a analizar la relación entre diferen-

tes cuestionarios: el MCMI-II (de trastornos de la personalidad), el BFQ (de rasgos), el SCL-90 (de síntomas) y el propio CCE-R. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

Relación entre socialización y trastornos de la personalidad:

- Las escalas que más significación presentaban eran las del Trastorno Antisocial, el Trastorno Esquizoide (patrón asocial, según Millon), el Trastorno Fóbico o por Evitación (patrón de repliegue) y el Trastorno Paranoide (o patrón desconfiado).
- Los trastornos de la personalidad presentan, en muchos casos –aunque no necesariamente en todos– componentes que tienen que ver con déficits en la socialización de los individuos.
- Sobre el TP Antisocial: la intervención médica y psicológica pueden ser necesarias pero no suficientes para dar cuenta del tratamiento y modificación de este patrón de conducta: algunos trastornos de la personalidad requieren de la Educación Social, disciplina que cuenta con los más adecuados instrumentos, estrategias y técnicas para dar cuenta de los problemas de socialización.

Relación entre socialización y rasgos de personalidad:

- Las dimensiones del CCE-R de Cooperatividad, Responsabilidad y Tolerancia, así como la puntuación total del cuestionario, correlacionaban significativamente con la dimensión de Afabilidad y especialmente con la subdimensión de Cooperatividad, mientras que la Tolerancia lo hacía con ambas subdimensiones.
- La dimensión de Pertenencia tenía que ver con las de Tesón y Apertura Mental y la de Tolerancia lo hacía, además de con la Afabilidad, con el Tesón.
- No aparecían relaciones significativas con las dimensiones de Energía (o Extraversión) y sólo la Cooperatividad parecía estar relacionada con la Estabilidad Emocional.
- Las personas que puntuaban más alto en Responsabilidad distorsionaban menos sus datos en el BFQ, del mismo modo que sucedía con los que alcanzan puntuaciones más elevadas en Socialización.

Relación entre socialización y síntomas:

- El inadecuado posicionamiento social se acompaña de malestar físico y psicológico y, en sentido contrario, que un adecuado ajuste social se acompaña de bienestar.
- De especial interés era la correlación observada entre el Sentido de Pertenencia y todas las escalas de malestar, lo que sugería que éste se halla relacionado de algún modo con la autopercepción de los sujetos como ajenos a la cultura y a la organización social a la que deben integrarse. Sería de interés conocer la auténtica dirección causal entre ambos elementos, pero lo que estos datos sugerían es que el trabajo debería ir encaminado a hacer partícipes a las personas en tratamiento del sistema social al que se les pretende reintegrar, no de una forma pasiva o impuesta, sino a partir del conocimiento crítico de los elementos de ese sistema, de su organización, de las vías de participación que permite y de su importancia como individuo en todo el engranaje social.

De todos estos resultados cabe plantear dos conclusiones a nivel general: la primera, que la socialización tiene que ver, y mucho, con el bienestar mental de los sujetos; existe una relación evidente entre los problemas psicológicos de las personas y su forma de relacionarse con el entorno. La segunda, deriva de esta primera y se relaciona con el apartado anterior, en que planteaba que la acción socioeducativa mejora el nivel de socialización de las personas: si la acción socioeducativa supone esta consecuencia, y las personas con problemas psicológicos y mentales necesitan de mejoras en este apartado, resulta innegable la necesidad de que los educadores sociales formen parte de equipos multidisciplinares que aborden este tipo de problemáticas. Pero con el matiz de que la defensa de esta idea ya no parte de suposiciones propias, sino de los resultados de estudios que avalan esta idea.

## **7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

Retomando la conclusión formulada en el apartado anterior, llegamos a ciertas conclusiones que resumen la idea general que trata de transmitir la presente comunicación.

En primer lugar, que existe la necesidad de encontrar herramientas que permitan la evaluación del trabajo socioeducativo. El cuestionario del que trata la presente comunicación es solamente una propuesta, eso sí, aplicada ya con éxito;

pero se hace necesaria la extensión de esta práctica de forma generalizada en el ámbito de nuestra profesión. Uno de los mayores hándicaps que se encuentra la profesión de educador social a la hora de ser tenida en cuenta es la escasa repercusión que tiene su trabajo en otras disciplinas, en los modelos de intervención, frente a la sociedad en general. Quizá una de las causas es la resistencia, en algunos casos, o sencillamente, la falta de interés en aplicar modelos de evaluación que se perciben como controladores de nuestro trabajo sin entender que ayuden a que nuestra profesión sea suficientemente valorada.

En segundo lugar, que se puede evaluar el trabajo socioeducativo sin renunciar por ello a criterios cualitativos objetivables. La propuesta que acompaña a este cuestionario no es la de que deba ser aplicado necesariamente en cualquier ámbito: lo más a lo que puedo atreverme es a decir que es útil para evaluar el trabajo con drogodependientes, en ámbito residencial, y si los objetivos perseguidos son similares a los propuestos (desde mi punto de vista, así debería ser, pero esto entra ya en el posicionamiento teórico-práctico del propio educador o de la institución). Pero el mero hecho de presentarlo trata de invitar a que, si se perciben dificultades para la aplicación de este instrumento, se generen otros alternativos, diferentes, novedosos, pensados para superar las dificultades que éste pueda plantear aparentemente. O que se desarrollen otros aspectos del cuestionario que, a juicio de quien lo quiera utilizar, puedan parecer deficitarios.

En tercer lugar, que estos procesos de evaluación y sus resultados se publiquen: que todos podamos tener acceso a esos resultados, que se generalice la práctica de la evaluación y que llegue a todos los lugares la idea de que la educación social es una profesión con entidad propia, capaz de generar herramientas propias, y que su acción produce resultados efectivos para el bienestar social. Para ello, desde mi punto de vista, hemos de convencernos de que somos tan capaces como cualquier otro profesional de hacer saber lo que hacemos, explicarlo y mostrar resultados contundentes de la utilidad de nuestra labor. Precisamente por ser educadores sociales, y estar al tanto de lo que demanda la sociedad, necesitamos ser capaces de mostrar a la sociedad en general que nuestra labor tiene frutos.

Porque ¿a quién no le gustaría leer en el periódico un titular como: “*¿El trabajo de los educadores sociales mejoró el nivel de socialización de 350 personas en situación de desventaja social?*” Nosotros sabemos que lo más importante son las personas y lo de menos es que fueran 350 ó 254. Pero tenemos que saber traducírselo, para que lo entiendan y le den el valor que tiene.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I.M. (2001): “Marco teórico para la evaluación de resultados en la Comunidad Terapéutica Profesional: Confluencia de aspectos psicológicos y educativos”. *Revista Adicciones*, 13 (3): 253-261. Sociodrogalcohol, Madrid.
- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I. M.; OLIVAR, Á. (2002): “Desarrollo y validez de un cuestionario para medir el cambio educativo en comunidades terapéuticas para drogodependientes”. *Revista Adicciones*, 14 (1): 33-46. Sociodrogalcohol, Madrid.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991): *Modelos de Intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- BALSA URÓS, A. L. (1995): “El educador social como agente de las políticas sociales”, en *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*, Murcia, 27 al 30 de abril de 1995.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1981): “Autorrealización personal, fin fundamental de la educación” en CASTILLEJO, J.L. et al: *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- PETRUS ROTGER, A. (1997): “Concepto de Educación Social”, en PETRUS, A. (ed.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1994): “Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- MARCH CERDÁ, MARTÍ X. (1997): “Educación Social y evaluación”, en PETRUS, A. (ed.): *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): “Metodología de la intervención social”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- PEDRERO, E. J.; OLIVAR, Á. (2003): “Revisión del Cuestionario de Cambio Educativo en Comunidad Terapéutica Profesional (CCE-R): estructura factorial y relación de la socialización con variables de personalidad y psicopatología”. *Revista Trastornos Adictivos*, 5 (2): 88-106. Ediciones Doyma, Madrid..
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995): *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- ARJONA, J.; OLIVAR, Á. (1998): “El informe de valoración: un plan individualizado de intervención”, comunicación presentada en el *II Congreso Estatal del Educador Social*. Madrid.
- OLIVAR, Á.; PEDRERO, E. J. (2004): “Evaluación de la intervención socioeducativa en comunidad terapéutica: estudio de una muestra mediante el CCE-R”. *Revista Trastornos Adictivos*, 6 (1): 46-60. Ediciones Doyma, Madrid.

## Comunicación 2.

# DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL HOGAR PONT DEL CENTRE SOCIOEDUCATIU ES PINARET. MALLORCA

MARTA ESCODA TROBAT

*Pedagoga del Centre Socioeducatiu Es Pinaret*

ELISA RIBAS GALUMBO

*Psicóloga del Centre Socioeducatiu Es Pinaret*

*“El personal que ha de establecer una relación profesional de ayuda con los menores y por consiguiente desarrollar una vinculación adecuada, no debe carecer de las siguientes cualidades: Son personas responsables, honestas, fuertes, sensibles y de carácter firme...”<sup>30</sup>.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación queremos aportar la experiencia iniciada en enero de 2004 en el hogar PONT del *Centre Socioeducatiu Es Pinaret* destinado al cumplimiento de medidas judiciales.

En primer lugar, contextualizamos esta experiencia a través de su ubicación legal y administrativa, y a través de la exposición de los objetivos y de las caracte-

<sup>30</sup> Conclusión recogida en la revisión del Proyecto Educativo de Centro realizada en junio de 2003 por parte del equipo de profesionales de *Es Pinaret*.

rísticas del *Centre Socioeducatiu Es Pinaret*. Damos a conocer, también, las situaciones que marcaron el nacimiento de este proyecto, sin duda, innovador.

En segundo lugar, indicamos las características del hogar PONT y de los menores que en él se atienden, dando a conocer las estrategias y metodologías educativas aplicadas a lo largo de su crecimiento. Se analizan los dilemas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, entre la filosofía del hogar y la resolución de los problemas cotidianos de los chicos.

Finalmente, al comparar esta experiencia con los demás hogares del centro, demostramos su eficacia, proponiendo el uso de registros y estrategias metodológicas para avanzar en los objetivos del hogar y, por tanto, del centro.

Es una experiencia nacida de la ilusión por avanzar en nuestro Proyecto Educativo de Centro creando un espacio más cercano a la libertad.

## 2. LA LEY ORGÁNICA 5/2000 Y LA COMPETENCIA ADMINISTRATIVA

La Ley Orgánica 5/2000, sobre responsabilidad penal del menor iniciada el 12 de enero de 2001, apuesta por un modelo penal de naturaleza sancionadora-educativa y por los principios de resocialización, de individualización y del superior interés del menor. Referente al principio de resocialización esta misma Ley manifiesta que “...la vida en el centro debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos negativos que el internamiento pueda representar para el menor...”<sup>31</sup>.

Actualmente, “la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores en sus sentencias firmes es competencia de las Comunidades Autónomas...”<sup>32</sup>, en nuestro caso la *Direcció General de Menors i Família* de la *Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears*.

Desde enero de 2002, la *Fundació Institut Socioeducatiu s’Estel*, cuyo protectorado y patronato es público, es decir, sostenida con fondos públicos, tiene el objetivo de gestionar los servicios, los centros de internamiento y los programas necesarios para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad previstas en la Ley.

<sup>31</sup> Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Tit. VII, Cap. III, Art. 55.2. Una de sus principales características fue la ampliación de la franja de edad penal de 12 a 16 años (Ley Orgánica 4/92) a de 14 a 18 años (Ley Orgánica 5/2000).

<sup>32</sup> Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (Tit. VII, Cap. I. art.45.1.).

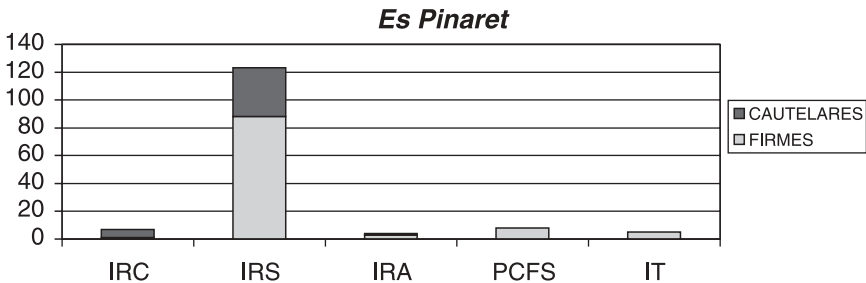


### 3. EL CENTRO SOCIOEDUCATIVO “ES PINARET”

*Es Pinaret* está ubicado en Marratxí, Mallorca, y tuvo sus orígenes a principios de 1984. Es uno de los centros piloto proyectado en la transición democrática. En su reestructuración como edificio pasó de ser un macrocentro de más de cien plazas a un centro con una capacidad actual de 24, destinando el resto del espacio a otras competencias de la administración autonómica. Es el mayor centro de internamiento de las islas. Existe otro centro destinado también a estas medidas, el *Centre Socioeducatiu Es Fusteret*, con 8 plazas, situado en el centro de Palma de Mallorca.

En *Es Pinaret* se ejecutan las medidas firmes o cautelares de Internamiento en Régimen Cerrado (IRC), Semiabierto (IRS) y Abierto (IRA), y las medidas de Permanencia en Centro el Fin de Semana (PCFS). Aunque nuestro Proyecto Educativo no contempla la ejecución de las medidas de Internamiento Terapéutico (IT), al no existir centros para la ejecución de estas medidas en las Baleares, *Es Pinaret* asume el cumplimiento de estas medidas cuando es necesario.

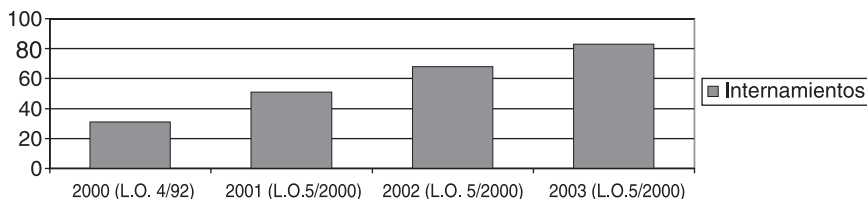
**Gráfico nº 1: Medidas firmes y cautelares ejecutadas el 2003.**



El 90% de las medidas cumplidas en el 2003 fueron en regímenes que orientaban su PEI al exterior del centro, trabajando prioritariamente la reinserción en la comunidad.

Desde el inicio de la aplicación de la Ley Orgánica 5/2000 se ha ido observando un aumento constante de los menores atendidos cada año (Gráfico nº 2). Este incremento se ha dado prácticamente en todos los centros de España, al avanzar la edad penal hasta los 18 años.

**Gráfico nº 2: Internamientos por año.  
Es Pinaret**



A lo largo de los últimos tres años destaca el progreso en la calidad y eficacia de nuestras intervenciones educativas. Esta afirmación se sustenta en la consolidación de un equipo de trabajo más cohesionado y estable, y en el incremento de la participación de los menores en los recursos de la comunidad. Las respuestas del equipo ante comportamientos inadecuados han ido evolucionando, priorizando las consecuencias educativas a las sanciones disciplinarias.

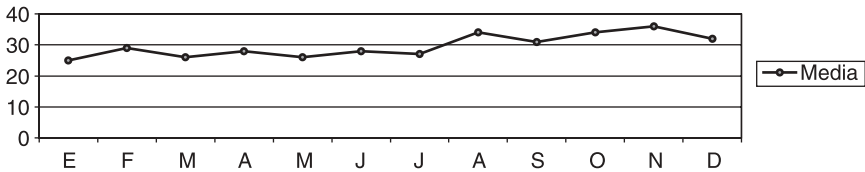
Nuestro Proyecto Educativo de Centro se basa y se sustenta en el convencimiento de que la calidad de las experiencias que viven los chicos durante su internamiento favorecerán sus factores de resiliencia y su capacidad de resocialización.

#### 4. EL NACIMIENTO DEL NUEVO HOGAR: EL HOGAR PONT

Hasta enero de 2004 (fecha en que se creó el hogar *PONT*), nuestro centro estaba organizado en 3 hogares de 8 plazas cada uno. El año pasado la media mensual de menores atendidos siempre superó esta cifra, atendiendo, por lo cual, una ratio mayor de la prevista.

Con la previsión de poder atender adecuadamente a los menores y de descongestionar los hogares existentes, la dirección del centro, junto con equipo técnico y educativo, apostó por la idea de abrir un nuevo hogar de cinco o seis plazas dentro del centro<sup>33</sup>. La Gerencia de la *Fundación Institut Socioeducatiu S'Estel* y la *Direcció General de Menors i Família* promovieron y apoyaron esta iniciativa.

<sup>33</sup> Aunque es un hogar con cinco habitaciones durante un período de tiempo se contabilizaron seis plazas puesto que un menor en Fase de Salida asignado al piso disfrutaba de un permiso prolongado (renovado semanalmente) a la espera de la respuesta del Juzgado de Menores a nuestro informe de cambio de medida a Libertad Vigilada.

**Gráfico nº 3: Media de internamientos atendidos por meses**

## 5. CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Al analizar cómo debía ser este hogar, el equipo estuvo de acuerdo en que debíamos avanzar en los principios de nuestro PEC y de la ley 5/2000. Debía ser un espacio más amable, con menos medidas de contención y un funcionamiento más normalizador.

Queríamos que este hogar fuera un “puente” entre la vida institucionalizada del centro y el mundo exterior.

Para implicar a los menores, se les permitió participar en algunos aspectos, como la elección del mobiliario, la mayoría del cual no es irrompible. Son muebles de los que no disponen los otros hogares, puesto que en general los demás hogares han sido diseñados para ofrecer mayor contención.

Las responsabilidades del hogar están compartidas, los menores tienen acceso libre a sus objetos personales y al material del hogar (almacén). Las puertas del hogar y de las habitaciones están abiertas durante el día. Se organizan salidas en grupo con frecuencia, con el objeto de disfrutar de tiempo de ocio en el exterior.

Nuestro objetivo es seguir avanzando progresivamente en la eliminación de medidas de contención e incrementar la autonomía y responsabilidad de los jóvenes.

## 6. CARACTERÍSTICAS DE LOS CHICOS

Al reducir las medidas de contención, los chicos que conviven en el hogar PONT deben ser capaces de controlar mínimamente sus propios impulsos. Generalmente utilizan estrategias alternativas a la violencia verbal o física para resolver los conflictos. Se fomentan precisamente estas habilidades empleando a menudo la generación y manejo de conflictos con el fin de que el menor, al resolverlo positivamente, siga avanzando en su proceso de maduración personal.

Los objetivos del proyecto educativo individual (PEI) de cada chico tienen como referencia actividades fuera del centro. No significa que sea una condición *sine qua non* el realizar salidas, sino que se hace una previsión de que, por las características del menor, las podrá realizar próximamente (también un menor recién llegado al centro puede estar en el hogar *PONT* si creemos que puede convivir en él y que va a ser positivo para su reinserción).

## 7. PRAXIS METODOLÓGICA

En este hogar existe un solo educador en cada uno de los tres turnos diarios (mañana, tarde y noche) y en el turno de fin de semana.

Nuestra intención ha sido alejarnos de los sistemas de modificación de conducta tradicionalmente utilizados en instituciones de reforma, como los *programas de economía de fichas*.

El sistema utilizado hasta ahora en los otros tres hogares de *Es Pinaret* es una variante de este sistema y se basa en la *retirada de privilegios* (salidas, película el fin de semana, poder realizar compras...) al acumular una cantidad determinada de notas negativas a lo largo de la semana (regular y mal). Estas notas corresponden a la evaluación que hace el educador de la participación del menor en las actividades, la conducta en el área de vida cotidiana (respeto a los demás, adecuada solución de conflictos...) y las responsabilidades asumidas (tareas asignadas en el hogar).

Este método, utilizado desde hace años en nuestro centro, es objeto de numerosas críticas debido a que señala las conductas que se desean eliminar pero no refuerza conductas alternativas y tras tres notas negativas de mal (o 6 regulares), el menor pierde todos los privilegios de la semana incidiendo esto de forma significativa en su motivación para el cambio. Por otro lado es innegable también el componente infantilizador en su aplicación (“tienes un mal”) que contrasta con la intención responsabilizadora que deseamos transmitir a estos adolescentes.

Actualmente este sistema se encuentra en revisión y en el hogar *PONT* hemos tratado de acercarnos a formas menos artificiosas y más eficaces de modificación de la conducta.

Para proceder de forma efectiva y sistemática ante el comportamiento adecuado e inadecuado de seis menores de necesidades distintas y teniendo en cuenta que el equipo de educadores de este hogar está compuesto por cuatro personas que no siempre tienen la ocasión de reunirse semanalmente, los mecanismos de transmisión de información se revisaron con el objeto de reflejar

fielmente las intervenciones educativas, facilitando así la coherencia en el uso de las distintas estrategias por parte de todos los educadores. Para ello, el tradicional diario de cada menor, en el que se reflejan al finalizar cada turno su proceso educativo y las incidencias acaecidas, se revisó con la finalidad de facilitar y agilizar el registro de descripciones claras y precisas de las conductas (evitando los juicios de valor), así como los antecedentes y consecuencias de éstas y la estrategia educativa utilizada.

Las estrategias metodológicas que rigen la intervención en el hogar han sido debatidas, discutidas y consensuadas. Éstas van dirigidas a la consecución de los diferentes objetivos de nuestro Proyecto Educativo de Centro: la de proporcionar modelos de referencia y experiencias positivas, la de crear un espacio que sea un marco de convivencia ordenado, la de facilitar la reinserción del menor, y la de acentuar la propia individualización.

Cada estrategia se ha generado y analizado a través de los diferentes dilemas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, y entre la filosofía del hogar y la resolución de los problemas cotidianos de los chicos.

Hemos clasificado estas estrategias en función de su finalidad:

## 7.1. REFUERZO DE LA CONDUCTA

Se han potenciado las estrategias basadas en el **refuerzo de conductas positivas** (el propio traslado al hogar es el primer reforzador puesto que el menor se encuentra en un ambiente con más posibilidades de gratificación: mobiliario más cómodo y hogareño, acceso libre a su habitación y objetos personales, puertas abiertas, posibilidad de salir al jardín, etc.). Los menores son conscientes de su situación “privilegiada” que han logrado gracias a sus habilidades a la hora de solucionar conflictos y la responsabilidad que demuestran en el cumplimiento de sus actividades al exterior.

Como **alternativa a las notas negativas que restan privilegios** en los demás hogares, en este hogar se utilizan básicamente las siguientes estrategias:

- La **retirada de atención** (el educador no presta atención a demandas inadecuadas o mal expresadas) y el uso de **períodos de tiempo fuera** (cuando la conducta es excesivamente disruptiva y es necesario ponerle fin rápidamente, o cuando es la atención de los compañeros la que refuerza la conducta y por tanto es difícil de controlar, siendo más efectivo retirar al menor durante un tiempo a su habitación).

- La aplicación de “**consecuencias educativas**” ante la falta de habilidades para afrontar la situación. Se trata de estrategias de costo de respuesta basadas en la **retirada de algún privilegio** que posee el menor de forma contingente a la realización de comportamientos inapropiados (disminuir el tiempo del próximo permiso si regresa tarde injustificadamente, acostarse antes si no se levanta a la hora que le corresponde, levantarse antes si tarda en arreglarse y no es puntual, etc.) o la **reparación del daño**, realizando actividades para reparar el daño provocado por las consecuencias de su comportamiento (limpiar lo que ha ensuciado, reparar lo que no ha tratado con cuidado, arreglar aquello que se ha roto, etc.). También se pueden contemplar la **realización de actividades en beneficio del hogar o del centro**. Se trata de buscar las consecuencias más cercanas a las naturales de la propia conducta y aplicarlas razonando los motivos (“Puesto que ya has disfrutado de un tiempo de ocio no previsto en esta salida, en el próximo regresarás antes”; “Ya que te cuesta tanto levantarte por la mañana, esta noche te acostarás una hora antes para estar más descansado”, etc.).
- La **expulsión del hogar** ante incidencias que alteren gravemente la convivencia del hogar y que conlleve la separación de grupo. No se puede convivir en este hogar si ha habido una incidencia grave, fuga, no retorno o introducción de drogas en el centro. Así mismo, se valora en reunión técnico-educativo la expulsión de los menores cuando:
  1. No avanzan durante varias semanas, en sus compromisos semanales o/y los objetivos de su PEI
  2. Incumplen los contratos de salida.
  3. Consumen sustancias tóxicas, dentro o fuera del centro.
  4. Mantienen problemas de convivencia con otros menores o educadores.
  5. Inutilizan deliberadamente el material del piso o del centro.
  6. Introducen o poseen objetos no permitidos en la Normativa de Régimen Interno.
  7. Incitan a otros menores a cometer actos disruptivos, fugas, etc.
  8. No atienden a las indicaciones de los educadores de forma reiterada.

## 7.2. APRENDIZAJE DE HABILIDADES

Paralelamente, se trata de potenciar el aprendizaje de **habilidades de relación y comunicación**, modelando con el ejemplo (dirigiéndonos a los chicos con el máximo respeto, manteniendo la calma y dialogando asertivamente en situaciones conflictivas, escucha activa, etc.) y abordando sus dificultades en esta área en tutorías individualizadas.

Se modelan **estrategias de resolución de conflictos**, utilizando a menudo la **conciliación** y la **negociación**. Estas estrategias se utilizan en conflictos entre personas, ya sea entre iguales como con profesionales o familiares. El objetivo es mejorar las relaciones, consiguiendo un mejor clima y potenciando la interiorización de estas estrategias. La **mediación** es otra forma de resolver los conflictos que queremos potenciar pero que no es muy habitual en el centro y en el hogar.

Los contratos de salida, elaborados de forma conjunta por el menor, el educador-tutor, y los familiares responsables también son fruto de la negociación entre todos los participantes. En éstos se explicita las condiciones de la salida y su objetivo es responsabilizar al menor y ayudarlo a estructurar su tiempo de ocio.

## 7.3. MOTIVACIÓN PARA EL CAMBIO

Su motivación también se aborda formalmente en la **Asamblea**. Éste es un espacio en el que usan las vías democráticas para expresarse, se trata de fomentar al máximo la participación de los menores en el centro. Durante esta reunión semanal que mantienen los menores de cada hogar se debaten y se proponen peticiones, privilegios, subidas de fase, etc. En la Asamblea también se transmiten felicitaciones y críticas hacia compañeros, profesionales u otras personas.

Con el objetivo de responsabilizar en mayor medida a los menores de su propia evolución en el centro y fomentar la reflexión sobre su evolución se instauraron los registros de compromisos semanales, que se revisan en esta actividad. En estos registros el joven anota, tras una reflexión en grupo, la valoración que realiza de su conducta y de sus progresos respecto a los compromisos marcados la semana anterior. En función de ésta, el menor se marca los objetivos para la semana que empieza, y los comunica a todos. Anota también las ayudas que necesita (tutoría con educador-tutor, apoyo compañeros, familia...) y la recompensa que desea si los alcanza (una salida más, una llamada extra, etc.). Es importante remarcar aquí que se les propuso la posibilidad de solicitar un refuerzo con el objetivo de incrementar su motivación para el cambio, pero que con el tiempo algunos han dejado de solicitar la recompensa en este espacio, observando así

mayor motivación intrínseca para el cambio, reforzado, por otro lado, siempre de forma verbal por el educador y sus compañeros.

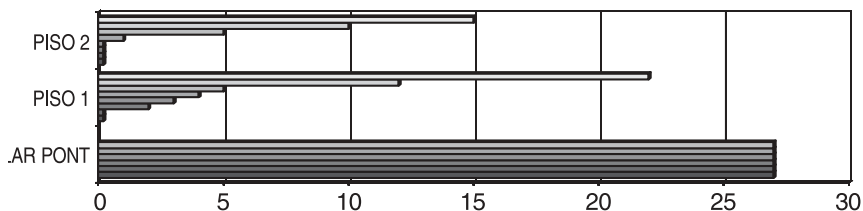
## 8. ANÁLISIS COMPARATIVO

### 8.1. SALIDAS

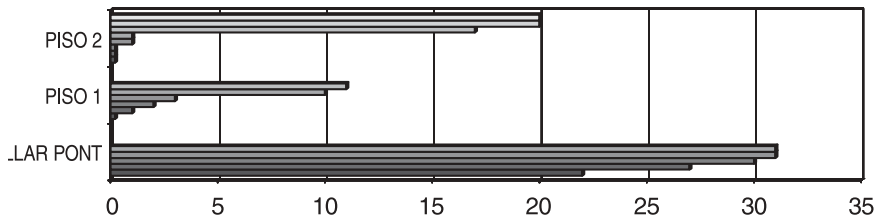
Desde el 3 de febrero hasta el 30 de abril de 2004 el hogar PONT ha atendido a nueve chicos de entre 15 a 18 años. Los demás pisos del centro han atendido a 22 menores entre los dos hogares restantes.

El número de salidas realizadas por los menores de este hogar es, como era de prever, notablemente mayor que el de los otros hogares<sup>34</sup>.

*Salidas Febrero 2004*



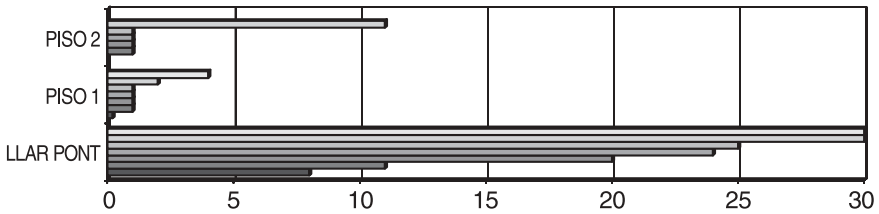
*Salidas Marzo 2004*



<sup>34</sup> Hay que tener en cuenta que por la tipología de los menores comentada en el apartado de Características de los Chicos, es normal que realicen más salidas.

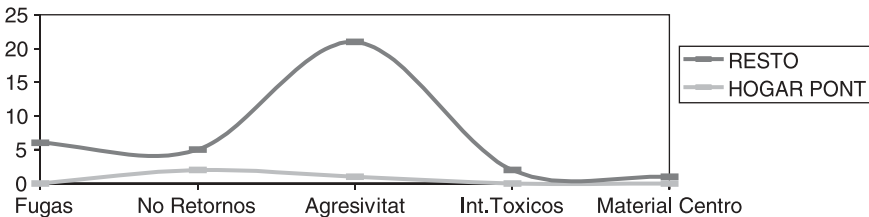


Salidas Abril 2004



### 8.2. INCIDENCIAS<sup>35</sup>

El número de incidencias protagonizadas en el hogar PONT es mucho menor que el de otros hogares. Aún así, no hay que olvidar que todos los chicos del centro tienen dificultades personales y sociales, y que, la propia situación de internamiento y de privación de derechos, incide en su estado físico y anímico.



Las 6 fugas que ha habido desde el centro han sido protagonizadas por chicos de otros hogares<sup>36</sup>.

De todas las salidas realizadas desde febrero a abril se han producido 5 no retornos, 2 de ellos por parte de menores del hogar protagonista de esta experiencia. Este dato, que puede parecer elevado si se considera aisladamente, es relativamente bajo al tomar en consideración el gran número de salidas realizadas en este hogar.

<sup>35</sup> Se han analizado las incidencias registradas por los educadores desde el 3 de febrero de 2004 hasta el 6 de mayo de 2004.

<sup>36</sup> Esta diferencia es lógica si se tiene en cuenta que generalmente, los chicos que se fugan desde el centro no disponen, de la posibilidad de realizar salidas, y normalmente todos los menores del Hogar PONT disfrutaban de salidas frecuentes.

Destaca de forma muy significativa la práctica inexistencia de incidencias muy graves (mantener un comportamiento amenazador, coaccionador y/o agresivo hacia otras personas) respecto a los demás hogares. Mientras en éstos se han llegado a registrar veinte incidencias de estas características, en el hogar PONT solamente se ha producido una.

Respecto a la introducción de algún tipo de droga en el centro se han detectado 3 casos a lo largo de este período, todos en menores de otros hogares.

Por otra parte, aunque el material no es irrompible, desde que se abrió el hogar no se ha roto nada<sup>37</sup>, habiéndose cuidado satisfactoriamente todo el mobiliario.

## 9. PROPUESTAS

Los resultados evidencian la eficacia de la intervención en el Hogar PONT, siendo un objetivo prioritario para el equipo fortalecer esta nueva metodología para poder trasladarla de forma paulatina a todos los hogares y al centro en general.

Se observa además, la satisfacción evidente de los menores que son asignados a este hogar y su participación activa en el buen funcionamiento (cuidado del material, responsabilidades compartidas, etc.). Teniendo en cuenta los avances logrados en las habilidades de negociación y resolución de conflictos, una propuesta a considerar en un futuro próximo sería la de establecer formalmente procesos de mediación, formando a los propios menores como mediadores en los conflictos cotidianos.

También queremos seguir potenciando las salidas al exterior, especialmente aquéllas cuya finalidad facilite su inserción en la comunidad: participación en los eventos culturales y festivos de la ciudad, fomento de un ocio más saludable, relación con iguales en un contexto normalizador, etc.

Finalmente se ha sugerido una modificación en los registros de evaluación, tratando de mejorar el análisis de las dificultades específicas de cada joven y sus avances al respecto.

<sup>37</sup> Excepto un arreglo de la mesa del comedor que se había dañado a causa del uso (al trasladarla dos o tres veces al día) finalmente se optó por dejarla en el centro del salón-comedor.

### *Comunicación 3.*

# **KITE: CONTRIBUYENDO A LA MEJORA DE LA GESTIÓN DE PROCESOS EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON INFANCIA Y FAMILIA**

IBON LARRAÑAGA ITURRIAGAGOITIA  
ANA VERANO OCHOA

A través de esta comunicación, se presenta la propuesta tecnológica de **Kite**: un Modelo Operativo para la gestión de los procesos de planificación y evaluación en las actuaciones de los Servicios Sociales en materia de Protección a la Infancia.

Diseñado por el Área de Consultoría y Gestión del Conocimiento de Agintzari Sociedad Cooperativa de Iniciativa Social, cuenta con la colaboración de la Dirección de Bienestar Social de Gobierno Vasco y del Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia.

## **1. ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE AGINTZARI SOCIEDAD COOPERATIVA DE INICIATIVA SOCIAL**

Agintzari es una Cooperativa Social que provee Servicios Socioeducativos, Psicosociales y de Consultoría aportando respuestas integrales en el ámbito de la Protección a la Infancia.

Agintzari tiene presencia en el ámbito de la exclusión social desde 1979. Adquiere la personalidad jurídica de Asociación Agintzari en 1983, ejerciendo una amplia actividad de denuncia social, investigación y atención a menores y jóvenes en situación de riesgo y desprotección, principalmente mediante la promoción y gestión de hogares funcionales y el desarrollo de programas socioeducativos de educación familiar y de calle a través de los Equipos de Intervención Comunitaria.

En 1991, se constituye en Sociedad Cooperativa, identificando en este modelo empresarial un marco sociolaboral coherente con su objeto social y posibilitador de una gestión democrática orientada a la dignificación del empleo, la profesionalidad, la calidad en la acción social y el compromiso con la sociedad, en especial con las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social. La actividad de la cooperativa, centrada en los Servicios Socioeducativos, se amplía y especializa con la prestación de Servicios Psicosociales y de Consultoría Avanzada.

Estos principios y valores se refrendan nuevamente en el año 2000, adquiriendo la condición de Cooperativa de Iniciativa Social, que implica carencia de ánimo de lucro. En este mismo año, Agintzari es declarada por Gobierno Vasco entidad de Utilidad Pública.

Agintzari, se define como una empresa social basada en las personas, con un sistema de autogestión y participación que busca la Excelencia Empresarial mediante la continua satisfacción de las necesidades de las personas, clientes, colaboradores externos y sociedad. En la actualidad la organización está integrada por más de ciento cincuenta profesionales: Educadores Sociales, Psicólogos, Pedagogos y Trabajadores Sociales, que posibilitan una intervención multidisciplinar capaz de satisfacer las necesidades y exigencias de las entidades públicas y privadas del sector de la acción social.

## **2. LA GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA E SITUACIÓN DE RIESGO Y EL PUNTO DE PARTIDA DE KITE**

La distribución de competencias entre las diferentes administraciones en materia de Protección a la Infancia, pone de manifiesto la necesidad de alcanzar un elevado grado de homogeneidad en los criterios operativos, de consenso en los planteamientos y en las herramientas de gestión de los dispositivos de atención, como requisito para analizar y evaluar las políticas desarrolladas a diferentes nive-

les. En este contexto, la estandarización de Modelos Operativos, como en el caso que nos ocupa, es una estrategia válida para generar buenas prácticas y posibilitar una mejora continua en la intervención social y la protección a la infancia.

En la Comunidad Autónoma Vasca, la Protección a la Infancia se desarrolla mediante diversas actuaciones de prevención y dispositivos de atención entre los cuales cabe destacar el “Programa de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia en situación de riesgo” (PISE)<sup>38</sup>, un recurso que en la última década se ha implantado de forma generalizada en los Servicios Sociales del territorio histórico de Bizkaia.

Como datos para dimensionar el Programa de Intervención Socioeducativa, indicar que:

- La población usuaria, gira en torno a los 4.000 niños, niñas y adolescentes.
- El Programa, lo desarrollan los y las profesionales de la Educación Social, unos 170.
- Es un dispositivo generalizado a nivel territorial en los Servicios Sociales de Base.
- El marco de intervención originariamente está definido bajo la forma de Decreto Foral.

En el marco de la calidad e innovación de este Programa, se diseña el Modelo Operativo de Gestión **Kite**, que a través de herramientas técnicas e informáticas estandarizadas está posibilitando disponer de información a escala local y territorial sobre la infancia en situación de vulnerabilidad y desprotección.

En este contexto, la utilización de herramientas de gestión en los Programas Sociales nos sitúa ante una realidad compleja y relativamente nueva. Procesos centrales como la Planificación y Evaluación se ven afectados por la dificultad de acceso y tratamiento de la información generada.

La ausencia de instrumentos de gestión válidos y acordes a los objetivos de este tipo de servicios, conlleva que la explotación efectiva de los datos sea impracticable a tenor de la precariedad y heterogeneidad de las herramientas. Esta dificultad operativa se hace patente si la pretensión es conocer los resultados de los Programas a nivel supralocal dada la dispersión de los datos y la necesidad de contar con criterios operativos y parámetros comunes.

<sup>38</sup> *Boletín Oficial de Bizkaia* n° 253 (A) de martes 31 de diciembre de 1996. Disponible en [www.bizkaia.net](http://www.bizkaia.net)

### 3. OBJETIVOS DE KITE

La implantación de Kite en los Servicios Sociales, además del impacto directo que supone la homologación de un Modelo de Gestión para el Programa de Intervención Socioeducativa, pretende:

- Proporcionar indicadores fiables para la definición y evaluación de las políticas de atención a Infancia y Familia.
- Implementar una estrategia de calidad en la gestión a través de la mejora de la evaluabilidad del Programa y la estandarización y automatización de herramientas ad hoc.
- Garantizar el seguimiento y la calidad de los programas municipales de atención a la infancia en riesgo de desprotección.

A través de las aplicaciones de Kite, los Servicios Sociales van a poder obtener de forma actualizada y permanente información sobre el desarrollo del Programa de Intervención Socioeducativa en relación a cuestiones como el número de usuarios y su nivel de desprotección, la tipología de las familias, la procedencia de las demandas, las tendencias y la evolución la población destinataria, etc.

El tratamiento e interpretación de toda esta información, se constituye de esta forma, en un instrumento eficaz para orientar las líneas de actuación en materia de protección a la infancia y para articular las medidas y los recursos necesarios.

### 4. PRODUCTOS Y CONCEPTUALIZACIÓN DE KITE

Kite está formado por un conjunto de herramientas integradas, de productos navegables, que posibilitan la gestión operativa del Programa de Intervención Socioeducativa:

- Un Modelo de Planificación-Evaluación que permite la gestión anual de los procesos de intervención socioeducativa.
- Glosario de conceptos que unifica la terminología utilizada en la intervención socioeducativa.
- Herramienta Informática que facilita el análisis estadístico de los datos y la gestión del programa.

- Panel de Indicadores del Programa Municipal al objeto de integrar y externalizar los datos significativos de la atención a la infancia y juventud en riesgo de desprotección de cada municipio.

El Modelo, parte de una conceptualización de la Intervención basada en la gestión de los Determinantes del Programa, desde una perspectiva de sistema interrelacionado entre:

- Los destinatarios: menores y familias en situación de riesgo
- El proceso de Intervención Socioeducativa, secuencializado en detección, demanda, derivación, intervención y evaluación.
- La Coordinación del Programa con el Servicio Social de Base.
- La Coordinación con los recursos de la Comunidad y el trabajo de red.

#### 4.1. DETERMINANTES DEL PROGRAMA

Kite, responde a un planteamiento de gestión de los Criterios de Calidad definidos por los profesionales como requisitos para la prestación del Servicio de Atención a Infancia y familia, que han sido concretados en:

1. El Servicio ha establecido a los **destinatarios** de la intervención, mediante una definición del número y tipo de usuarios.
2. El Servicio gestiona eficazmente el proceso de **Detección, Derivación y Demanda.**
3. La **Intervención** del Servicio satisface las necesidades y demandas de los usuarios.
4. El Servicio **Evalúa** las intervenciones realizadas y gestiona el cierre de expedientes y programas.
5. El Servicio dispone de un sistema de **Coordinación Interna** entre los y las educadores y el Servicio Social de Base.
6. El Servicio se orienta hacia el trabajo comunitario manteniendo una **Coordinación** efectiva con los agentes y recursos.m
7. El Servicio se orienta hacia la **Mejora Continua.**



## 5. SITUACIÓN ACTUAL DE KITE Y LÍNEAS DE FUTURO

- En la actualidad **Kite** se ha estandarizado en la práctica totalidad de los Servicios Sociales del territorio, y a corto plazo se podrá dimensionar y evaluar la situación del programa de Infancia y Familia.
- Está demostrando una gran versatilidad lo que posibilita una adaptación *ad hoc* a contextos de actuación social análogos.
- La homologación de criterios y términos relacionados con la gestión operativa, está favoreciendo la conceptualización a medio plazo de un Modelo de Intervención Técnica, a través de la definición de parámetros comunes de evaluación de la situación de desprotección del niño/a.
- Otros retos para la innovación se centran en la gestión del conocimiento ligada al desarrollo de intervenciones con Infancia y Familia.

## 6. INFORMACIÓN

Agintzari S. Coop. de Iniciativa Social

Área de Consultoría:

<http://www.agintzari.com>

[agintzari@agintzari.com](mailto:agintzari@agintzari.com)



## D. CONCLUSIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

- Es necesario continuar profundizando en la clarificación de conceptos básicos, de cara a una más efectiva construcción de la identidad profesional.
- Conviene recuperar y no perder de vista los trabajos y aportaciones realizadas en congresos y encuentros anteriores, dentro de un proceso dinámico de construcción de la identidad profesional.
- Profundizar en la mejora de los mecanismos para una efectiva construcción de la identidad: fomentar los espacios de encuentro (congresos, seminarios...), participar en la discusión de la formación inicial y permanente, potenciar la reflexión en los colegios y asociaciones profesionales.
- Ajustar las definiciones generalistas de la profesión a las particularidades de los diferentes contextos y/o ámbitos de trabajo.
- Entender que ambos discursos (profesión y ámbito) son complementarios.
- Establecer los límites y las posibilidades de la educación en el ejercicio de la práctica profesional.



# ENCUENTROS DE TRABAJO



# INTRODUCCIÓN

Para la catalogación de los ámbitos de intervención se han tenido en cuenta diferentes criterios: por un lado, el cronológico-evolutivo (infancia, juventud, adultos, mayores); por otro, los ámbitos especializados (drogas, centros penitenciarios, inmigración, minorías...).

De este modo, el debate en cada ámbito se dirige hacia el tipo de políticas sociales integrales versus sectoriales que enmarcan las intervenciones profesionales, haciendo especial mención a cómo se están desarrollando en las distintas comunidades autónomas.

En función de los elementos de análisis, se han intercambiado experiencias y se ha debatido sobre los problemas más destacados en cada sector de intervención, elaborando recomendaciones para elevar a las distintas administraciones.

Al igual que en los grupos de trabajo, la documentación de cada encuentro por ámbitos se organiza del siguiente modo:

**A. Introducción**, donde se indican los objetivos del grupo, sus participantes y sus moderadores.

**B. Documentos para el debate**, elaborados por los dinamizadores del encuentro para articular el debate.

**C. Comunicaciones leídas en el seno del encuentro.**

**D. Conclusiones alcanzadas en el encuentro.**



# ENCUENTRO 1: INFANCIA Y JUVENTUD

## A. INTRODUCCIÓN

Este ámbito ha incluido la intervención con infancia y adolescencia desde una doble perspectiva: prevención y reeducación. En este sentido, se ha contemplado el trabajo educativo con infancia y juventud como colectivos, pero también la intervención con los distintos tipos de infancia y juventud (en riesgo, fracaso escolar, maltratada, tutelada, etc.).

En este encuentro por ámbitos han participado 121 congresistas y ha sido dinamizado por:

ANTONIO Balsa URÓS. Educador de Medio Abierto (Medidas Judiciales de Menores) y Presidente de la Asociación Profesional de Educadores Sociales en Aragón.

CÉSAR HABA GIMÉNEZ. Educador Social en el marco de Justicia juvenil en Medio Abierto en la provincia de Alicante.

LUÍS VIDAL PEGUERO. Técnico Sociocultural del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza.





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## INFANCIA Y JUVENTUD

ANTONIO LUIS Balsa URÓS

Hambre, guerras, epidemias, explotación laboral y sexual, analfabetismo... dan la sensación de que estamos hablando del siglo XIX y, sin embargo, hablamos del siglo XXI. Pensamos que esto son cosas que se dan fuera de nuestras fronteras, y aunque no podamos permanecer ajenos a lo que ocurre en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, aquí y en los países desarrollados de nuestro entorno se siguen cometiendo tropelías.

Aquí no se muere de hambre, pero se descubre diariamente a personas recogiendo comida por las basuras, jóvenes en albergues y comedores sociales, ayudas institucionales que se dicen de emergencia pero que no llegan...

No hay guerras declaradas en nuestras fronteras, pero hay violencia en la que los niños y jóvenes son agentes o víctimas, empezando por las propias familias, en las calles, las escuelas, los medios de comunicación o los deportes, por poner algún ejemplo.

Se judicializa la vida diaria, es decir, se pretende resolver cualquier problema de convivencia con denuncias o en los juzgados, se endurecen las leyes para castigar a los menores en nuestro país y en otros, no muy lejanos por cierto, incluso se les condena a muerte; si a nadie se le pasa por la cabeza la existencia de

cárceles privadas, aquí los centros de internamiento de menores están gestionados por entidades privadas, posiblemente muy lucrativas.

Explotación sexual, redes de pornografía infantil, pederastia, abusos sexuales que se siguen produciendo en el entorno familiar, utilización de menores para la mendicidad o la delincuencia,...

Contratos basura, temporalidad en el empleo, hipotecas para toda la vida, falta de alternativas de ocio, falta de expectativas de futuro, son el pan de cada día de nuestros jóvenes.

Exclusión, racismo, xenofobia se siguen lamentablemente produciendo, impidiendo legalmente la inserción laboral de los jóvenes inmigrantes en reagrupamiento familiar, menores indocumentados no acompañados.

Sida, drogadicción, anorexia, ludopatía, estrés, depresión, trastornos de personalidad... son términos que tienen pocas décadas de existencia pero una innegable presencia hoy en día y un lamentable futuro.

Se dice que cada día hay menos respeto a la vida, al medio ambiente, a los padres y educadores, incluso aumentan los casos de hijos que agreden a sus padres o profesores, pero qué se puede decir de la institución educativa por excelencia, la escuela, donde sigue habiendo discriminación y exclusión debidamente reglamentada.

Parece todo esto algo pesimista, pero es real, tan real que se va a seguir produciendo si no somos capaces de ponerle nombre, analizarlo, debatirlo y buscar fórmulas para evitarlo, porque hablar de infancia y juventud es hablar en presente, pero significa futuro, y el futuro hay que idearlo, desearlo y sembrar utopías para que alguna se haga realidad en algún momento.

Hablar de infancia y juventud implica hablar de salud, de educación, de discapacidad, de empleo, de cultura, de convivencia, de familia, de justicia, de vivienda, de política social, de medios de comunicación, de modelos sociales, de valores, pero también de derechos, de participación en la vida social y política, de maltrato institucional, de prácticas educativas o de ética profesional; y por qué no, de servicios públicos, de dignidad profesional, de calidad en la atención, de precariedad laboral, de profesionalidad y voluntariado, de desigualdades territoriales,...

No vemos por ninguna parte la prioridad presupuestaria que se proclama con la boca llena y sí vemos la escasez, inadecuación, descoordinación o inexistencia de recursos para dar contenido real a las leyes.

Socialmente parece sólo interesante hablar de los niños y jóvenes cuando son víctimas o para legislar en su contra cuando dan problemas: violencia, botellón, drogas, delincuencia... pero no para hacer valer unos derechos que sólo parecen servir para colgarlos en un póster en las paredes de las instituciones.

Sobre estos temas, que dan lugar a muchos congresos por sí solos, os invito a hablar en éste, reflexionar, debatir y acordar propuestas de futuro, porque si la infancia y la juventud apenas cuentan ni tienen voz, alguien debería darles la oportunidad de expresar sus deseos con palabras, porque otro mundo es posible.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### ENTRE LO EDUCATIVO Y LO PUNITIVO

PENÉLOPE GUINOT CASADO  
ELADIO GUIJARRO CABALLERO

#### ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA LEY ORGÁNICA 5/2000 REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES. MEDIDAS Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Desde esta comunicación y en base a nuestro trabajo como educadores sociales en un Centro Socioeducativo donde los menores y jóvenes cumplen las medidas judiciales de internamiento impuestas por el Juzgado de Menores, queremos dar a conocer nuestra visión sobre la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM) y su puesta en práctica en nuestro lugar de trabajo, así como las dificultades con las que nos encontramos a la hora de realizar las intervenciones educativas individuales en el Centro.

Actualmente debido a hechos graves (asesinatos, violaciones, homicidios...) cometidos por determinados menores se ha producido una gran alarma social en torno a la aplicación de la LORRPM. No queremos perder de vista aquello que demanda la sociedad, pero sí evitar una serie de prejuicios que pueden derivar en la exclusión y en la estigmatización social, provocados por una visión parcial de la realidad que viven los adolescentes en conflicto social.

Nosotros creemos que los principios fundamentales que aporta la LORRPM son los adecuados para trabajar con este tipo de población. Pero nos hemos encontrado con que la ley se aplicó antes de tener los recursos necesarios para que estos principios pudieran ser efectivos y no quedaran en unas directrices cuando menos difíciles de seguir en la práctica. Por este motivo las Comunidades Autónomas responsables de dotarse de los medios oportunos, tanto físicos como humanos, para el correcto cumplimiento de dicha ley, se están viendo en la situación de tener que actualizar y en su caso crear toda una serie de recursos con los que ya se debería haber contado a la hora de aplicar la LORRPM.

Por último hemos dejado un espacio para el debate social y el análisis de los argumentos que en él se manejan. Aportando también nuestra visión como educadores sociales y profesionales cercanos a este tipo de menores y jóvenes.

## 1. PRINCIPIOS DE LA LORRPM

Con la entrada en vigor de la **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores**<sup>39</sup>, se han abierto nuevas puertas a los profesionales que trabajamos con menores en conflicto social.

Los **principios** por los que se rige se basan en una **intervención de naturaleza educativa** y van encaminados a la **reinserción**. Utilizando un **planteamiento individualizado** de cada caso en el que prima el **superior interés del menor**, y poniendo el acento no en la penalización, sino en la capacidad del individuo para cambiar.

Esta nueva perspectiva asienta las bases para crear una red de recursos socioeducativos con los que educar y dotar a los menores infractores de las habilidades necesarias y de los apoyos sociales oportunos para conseguirlas, que les per-

<sup>39</sup> *A partir de ahora cuando hagamos alusión al término menores en general nos referiremos también a jóvenes de 18 a 21 años, tal y como viene en la aplicación de medidas de la LORRPM a no ser que se especifique.*

mitan una inserción real y efectiva en su comunidad. Todo ello sin perder de vista la visión sancionadora (el reproche por el acto delictivo cometido) y su **responsabilidad** fundamental en el propio proceso educativo y resocializador durante la aplicación de la medida impuesta, y tras su cumplimiento; partiendo de la **flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas** aconsejadas por las circunstancias del caso concreto, y del **principio de de intervención mínima**.

Por tales motivos la implantación de la LORRPM se ha vivido con gran expectación desde diferentes esferas entre las que se encuentra necesariamente la educación social, como ámbito profesional desde el que se puede operar en el cumplimiento de las medidas impuestas a menores a través de la organización, gestión y/o ejecución de programas y proyectos socioeducativos.

Con esta comunicación, queremos dar a conocer cuáles son los aspectos a tener en cuenta en la LORRPM para que la práctica educativa diaria en medidas de internamiento con jóvenes y menores infractores tenga una clara finalidad resocializadora y por supuesto analizar cuáles deben ser los recursos necesarios para que esta práctica se consiga de manera óptima.

## 2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA L.O.R.R.P.M. DESDE NUESTRO ÁMBITO DE TRABAJO

Nuestro trabajo como educadores sociales se desarrolla en el Centro Socio-educativo “Es Pinaret” cuyo ámbito territorial de atención abarca la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

La finalidad socioeducativa de nuestro Centro es la integración y la reinserción social de aquellos menores y jóvenes entre 14 y 21 años, que están cumpliendo medidas judiciales de internamiento ya sea por medio de sentencias firmes o por medidas cautelares. Estos internamientos pueden ser en régimen cerrado, semiabierto, abierto o de permanencia de fin de semana.

Nuestro Centro consta de 24 plazas, que se distribuyen en 4 hogares, 3 de los cuales tienen un funcionamiento similar y uno recientemente creado tiene la finalidad de hacer de “piso puente” entre el internamiento y la convivencia normalizada que tendrá el menor o joven en la sociedad.

El trabajo educativo que realizamos con estos chicos queda reflejado en su PEI (Proyecto Educativo Individual), cuya finalidad es trabajar individualmente

atendiendo al proceso educativo y a las necesidades de los menores, transcribiéndolas en objetivos concretos a conseguir, señalando las herramientas necesarias para ello y promoviendo actividades que vienen incluidas en los programas de centro que recoge el PEC (Proyecto Educativo de Centro).

Uno de los aspectos importantes a la hora de analizar detenidamente la aplicación práctica de las medidas de la LORRPM son los tramos de edad en los que se delimitan la intervención con los menores y los jóvenes. La propia ley diferencia en su ámbito de aplicación y de la graduación de las consecuencias por los hechos cometidos dos tramos, de 14 a 16 y de 17 a 18 años, por presentar uno y otro grupo diferencias características que requieren desde un punto de vista científico y jurídico un tratamiento diferenciado.

Es importante destacar que la aplicación de dicha ley también incluye a los mayores de 18 y menores de 21 atendiendo a circunstancias personales, al grado de madurez del joven que comete la infracción y a la naturaleza y gravedad de los hechos.

La LORRPM fija la cota de edad inferior en los 14 años, determinando la no imputabilidad de los menores por debajo de dicho margen. Este límite presenta un carácter absoluto, mientras que el límite superior, como hemos visto, tiene un carácter relativo pudiéndose alargar de los 18 a los 21 años.

Para los menores de 14 años, por muy grave que sea el delito, la ley no estipula pena alguna, ni medida jurídica. Desde nuestra práctica diaria en el Centro Socioeducativo “Es Pinaret” nos hemos encontrado con algunos casos de menores que tienen una trayectoria delictiva considerable y en los que las familias y los servicios sociales se encuentran desbordados y limitados. En estas ocasiones aplicar una medida de internamiento a los 14 años resulta tardío para iniciar una intervención educativa, de ahí que nosotros abogemos por un trabajo conjunto y en red entre las diferentes administraciones basándonos en la comunicación y no en la burocratización de la intervención educativa. Esta comunicación debe ser necesaria entre la Familia de los menores, los Servicios de Protección, la Administración de Justicia (Jueces, Fiscales, Equipos de Fiscalía) y la Dirección General de Menores, que son los encargados de aplicar dichas medidas educativas. Por tanto debemos centrarnos en crear programas educativos preventivos con aquellos menores de 14 años con los que es necesario un trabajo educativo y socializador preventivo a fin de evitar que entren en un circuito institucional y se les rechace y estigmatice.

Como ya hemos señalado anteriormente, existe una diferenciación de los tramos de edad establecida en la Ley, En cambio a la hora de aplicar las medidas



de internamiento el centro Es Pinaret recibe tanto a menores como a jóvenes, intentando realizar una división por hogares basándonos en la edad y grado de madurez. Tarea nada sencilla en cuanto a que por número de plazas se producen situaciones en las que resulta inevitable la convivencia entre menores y jóvenes con diferentes problemáticas, antecedentes y trayectorias delictivas estableciéndose una interacción no favorable con repercusiones una vez que los chicos salen al exterior.

Aunque como ya hemos señalado la delimitación de edad mínima para la aplicación de las medidas judiciales está establecida en los 14 años, el carácter relativo del límite superior da lugar en la práctica a situaciones a las que se nos hace difícil dar una respuesta educativa adecuada. Por ejemplo en el centro contamos con jóvenes internos cumpliendo medidas por infracciones cometidas siendo menores y que ya han cumplido los 18 años. A esta edad el diagnóstico puede estar definido y en aquellos casos en los que se han alcanzado los objetivos propuestos, y en los que desde el Centro apostemos por una reinserción directa en la sociedad, podemos aprovechar el uso flexible al que atiende la LORRPM del principio de intervención mínima, que deja abierta la posibilidad de realizar una remisión de medidas o un cambio de las mismas (como pudiera ser de internamiento a libertad vigilada).

Pero en el lado opuesto nos encontramos con la sobre intervención, la cuestión es qué podemos hacer con los casos de cronificación de aquellos menores reincidentes que han sido internados una y otra vez en el centro, cumpliendo la mayoría de edad en el mismo, en los que el internamiento no ha progresado en un comportamiento responsable hacia la comunidad, no se observan actitudes ni conductas modificadas con respecto al motivo de su ingreso en el centro, y sí falta de autocontrol y reincidencia. ¿Qué podemos ofrecer a un joven en las circunstancias antes referidas, cuando ya hemos puesto a su disposición todos los recursos de los que disponemos? ¿Resulta eficaz la intervención cuando el cumplimiento de medida supera los dos años? También trabajamos en casos en los que los jóvenes cumplen sus medidas de internamiento de menores pero que ya tienen delitos o sentencias firmes de mayor de edad. ¿Qué elemento motivador podemos ofrecer a un joven que al igual que nosotros ya sabe que tarde o temprano ingresará en prisión, para que enganche con el proceso socioeducativo que le planteamos?

Al igual que encontramos necesario que exista una buena coordinación entre la Administración de Justicia de Menores y los diferentes organismos responsables en el proceso socioeducativo del menor, es imprescindible la comuni-

cación entre estos organismos, en los que nos incluimos como Centro Socioeducativo, y la Administración Estatal de Justicia de Mayores.

Un aspecto importante a destacar dentro del análisis de la diferenciación de la intervención en función de los tramos de edad es la duración de las medidas, creemos oportuno plantear nuestra propuesta, que por supuesto parte desde un punto de vista educativo y resocializador, y es que se hace imprescindible establecer una correlación directa entre las características personales (entre las que consideramos se encuentra la edad), familiares y sociales del menor y la infracción. En este punto la propia LORRPM presenta una dicotomía, ya que por un lado plantea el rechazo a utilizar un parámetro de proporcionalidad entre delito y medida, y aboga por el estudio de las características del caso en concreto, y por otro plantea una serie de medidas concretas y su intervalo de duración para determinados delitos, así como un agravante en función de la edad.

Una vez analizados los aspectos más propios de la LORRPM que influyen en nuestro trabajo diario, es importante realizar una reflexión sobre aquellas dificultades con las que contamos a la hora de poner en práctica en nuestro Centro los principios de intervención educativa y resocializadora que marca la Ley.

En el momento de trabajar con estos principios, nos encontramos con que debido a la falta de centros especializados en nuestra Comunidad Autónoma, muchas veces la labor educativa y el principio de intervención individualizada se ven trastocados a pesar de nuestros esfuerzos, ya que actualmente disponemos de un total de 24 plazas en el Centro y concretamente el año pasado el número de ingresos superó este cupo todos los meses. También es cierto que se ha dado una disminución de ingresos durante el 2004.

El internamiento terapéutico es uno de los grandes handicaps con los que trabajamos día a día, puesto que los casos de ingresos con una considerable problemática de drogadicción, representan aproximadamente el 80% de nuestras plazas, y recordemos que “Es Pinaret” es de carácter socioeducativo, no terapéutico. Y según establece la Ley las medidas de internamiento terapéutico se revelan especialmente importantes cuando el

infractor delinque como consecuencia de su adicción a determinadas sustancias, o bien por deficiencias significativas en su psiquismo, y se valora necesario el internamiento cuando las circunstancias personales del menor así lo aconsejan.

¿En qué repercute esta diferenciación a nivel de intervención? El centro socioeducativo propicia un cambio, pero es necesaria una intervención más intensa, añadir más herramientas de carácter propiamente terapéutico (psicológi-

cas, psiquiátricas, grupos de autoayuda...) para ser más efectivos en la intervención. El Centro hace un esfuerzo para dar respuesta a estos casos, pero no es lo más adecuado. El internamiento provoca efectos contraproducentes. Aunque están dentro de un sistema estructurado: horarios, medicación y seguimiento, control, entrenamiento y capacitación de habilidades... A veces se utiliza como medida de protección. Por lo que hoy por hoy en esta problemática estamos complementando nuestra intervención socioeducativa con tratamientos en Proyecto Joven y en el CAD (Centro de Atención a la Drogadicción), que son los recursos ordinarios de la comunidad con los que contamos en Baleares.

A nivel de reingresos se observa un incremento de: adicciones, conductas de riesgo y descuido de la salud. En la actualidad recibimos un gran número de internamientos en régimen semiabierto que se están complementando con tratamiento ambulatorio. Por lo que se hace necesario un centro para cumplimiento de los internamientos terapéuticos.

En lo que respecta a delitos relacionados con agresiones sexuales, situaciones de patología dual y descompensación psíquica, el Centro también está orientado para utilizar recursos externos. Encontrando igualmente muchas dificultades para conseguir una atención adecuada en un centro específico que se ajuste más a las necesidades de los menores o jóvenes infractores.

En estos casos sabemos que probablemente nosotros somos el último recurso con el que cuenta el menor, ya que como hemos destacado una y otra vez la Comunidad Autónoma no cuenta con los centros especializados para dar respuesta a esta problemática.

Otra asignatura pendiente en nuestro ámbito de trabajo la representa la inmigración. Cada vez se están haciendo más frecuentes los ingresos de menores inmigrantes (marroquíes, colombianos, rumanos...). Las dificultades con las que topamos van desde la indocumentación, la determinación de edad del detenido (tanto para determinar la mayoría de 14, como la minoría de 18), pasando por cuestiones culturales, adherencia a nuestra sociedad, etc., más agravado en los casos de menores que no tienen ningún apoyo o lazo familiar en el país.

A los problemas derivados directamente de lo expuesto anteriormente, se le suma el encontrar recursos formativo-laborales adecuados y que sean aceptados en los mismos. La respuesta que podemos ofrecer es la permanencia en el Centro, cubrir necesidades básicas, y una medida socializadora y formativa del menor. ¿Pero cual es la previsión de futuro una vez llegado el desinternamiento?

En la actualidad nos encontramos con el no acceso a la regularización de residencia y permiso de trabajo, y la repatriación al país de origen de aquellos

menores de más de 16 años. Todo esto provoca la acción de las mafias extranjeras que utilizan a estos menores indocumentados y sin recursos en nuestro país ofreciéndoles un apoyo, que nuestros servicios no llevan a cabo, a cambio de cometer actos delictivos.

Otro aspecto que queremos tratar es la permanencia en los centros de las menores embarazadas que están cumpliendo medidas de internamiento o aquellas que tienen hijos menores de 3 años y que como la Ley contempla pueden estar a su cargo conviviendo con el resto de menores. Por norma general estos centros no están preparados para llevar a cabo una intervención educativa adecuada a las madres o futuras madres adolescentes, puesto que históricamente la población atendida en su gran mayoría ha sido masculina por lo que las infraestructuras existentes no están adaptadas a este tipo de casos.

Por último queremos concluir destacando la falta de recursos comunitarios necesarios para llevar a cabo una buena intervención educativa individualizada y resocializadora. La LORRPM señala la necesidad de utilizar los recursos de la comunidad en los procesos de reinserción llevados a cabo mediante el cumplimiento de las diferentes medidas que propone. Pero en muchas ocasiones aquellos servicios necesarios para conseguir la finalidad anteriormente señalada no aceptan a jóvenes y menores que se encuentran internados cumpliendo medidas judiciales o no están preparados para ofrecerles un servicio adaptado a sus características y necesidades, por tanto se les deriva a servicios especializados (en caso de que los hubiera) en los que se les da un tratamiento específico y en los que por lo general se encuentra el mismo tipo de población con problemáticas similares, hecho que no ayuda al objetivo de normalización que se persigue.

### **3. DEBATE SOCIAL. REFLEXIÓN**

No ha pasado desapercibida la polémica que ha suscitado la entrada en vigor de la LORRPM.; constantemente se habla en los medios de comunicación de la alarma social que ha provocado.

Los temas más cuestionados y en los que se pretende basar una nueva reforma, están siendo el olvido de las víctimas en los procesos judiciales y la necesidad de un endurecimiento de las medidas, sobre todo en los casos de comisión de hechos graves. Muchas veces en esta demanda queda patente la sensación generalizada de que los menores que han de cumplir medidas de internamiento “entran por una puerta y salen por otra”.

Este debate nos toca de cerca tanto como ciudadanos, como por nuestro trabajo como educadores sociales. Podemos entender el dolor de las víctimas y de sus familiares, pero debemos ser coherentes: si basamos el cumplimiento de las medidas en fundamentos educativos y resocializadores, entonces debemos asumir que la duración de las mismas se ha de adaptar al intervalo de tiempo que se considere óptimo para que el proceso de reinserción sea efectivo.

No se trata de tolerar una situación de impunidad, sino de ajustar las medidas, la duración de las mismas y su efectividad a las características individuales y al proceso de cada menor en particular; de otra forma podríamos estar cayendo en la venganza social y quedándonos tan solo en el carácter sancionador de las medidas, lo que las convertiría en condenas.

Los chicos y chicas que ingresan en “Es Pinaret” presentan diferentes carencias, falta de capacitación en general y deficitarias habilidades sociales, a lo que a veces se suman otras problemáticas. Por lo general provienen de familias de clase media/baja que no cuentan con una red de apoyo social y en las que concurren a su vez situaciones de dificultad añadida como adicciones, desestructuración, disfuncionalidad, abusos, maltratos...o simplemente una falta de habilidades parentales. Por todo ello se pone de manifiesto la necesidad de realizar una intervención socioeducativa que atienda las necesidades sociales, familiares y personales de estos menores que desde nuestro centro vertebramos desde dos líneas de trabajo:

Por un lado se les procura dotar de aquellas habilidades y recursos ya sean formativos, laborales, sociales o personales que les permitan volver a la comunidad de forma normalizada.

Y por otro se realiza una intervención con las familias desde un programa diseñado a tal efecto, que consideramos es un elemento imprescindible en la prevención de reincidencias de la población a la que atendemos.

Hemos de tener en cuenta que los delitos no se cometen en el vacío, que todo tiene su contexto, que estos chicos no son problemáticos porque sí. Nosotros abogamos por la **capacidad de cambio del individuo**, a través de la educación y resocialización, pero somos conscientes de que necesitamos los recursos oportunos y necesarios para que éste pueda producirse. Las CCAA han de dotarse de los medios necesarios tanto humanos como físicos. Así como promover una sensibilización social que impulse la implicación y la creación de una red de recursos comunitarios que trabajen conjuntamente con nosotros en el proceso de reinserción de los menores infractores.

No podemos concluir sin hacer un llamamiento a la prevención, no debemos esperar que un menor haya de cumplir una medida de internamiento, para procurar poner a su alcance los recursos necesarios para que esa situación no llegue a producirse.

En definitiva creemos que hoy contamos con una ley innovadora que intenta ajustarse a los derechos del menor y a los principios de la constitución, a la que debemos dar la oportunidad de demostrar su efectividad. Para ello las CCAA han de hacerse responsables de dotarla de los instrumentos que necesita para funcionar, y la sociedad ha de implicarse en dar respuesta a las problemáticas de un sector de población que no olvidemos también pertenece a ella. Es importante que reflexionemos detenidamente sobre qué es lo queremos reformar de la LORRPM porque no podemos permitirnos dar un paso atrás y pasar de lo educativo a lo punitivo.

## Comunicación 2.

# LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE MENORES Y JÓVENES INFRACTORES INTERNADOS EN CENTROS SOCIOEDUCATIVOS: PROGRAMA DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN EL CENTRO SOCIOEDUCATIVO “ES PINARET”

MAYTE ALVARADO PASTOR

*Educadora y coordinadora del programa de formación e inserción sociolaboral*

**¿Es posible la inserción sociolaboral de aquellos jóvenes que están internados en centros cumpliendo medidas judiciales?** Nosotros creemos que sí, por eso hemos diseñado un programa que tienen la finalidad de proporcionar a los jóvenes el conocimiento, los procedimientos y las actitudes dentro del marco laboral. Lo que pretendemos con este programa es que dichos jóvenes adquieran los conocimientos propios del mundo laboral y de las vías formativas (formación profesional) necesarias para acceder al mercado laboral.

Muchas veces todos aquellos profesionales que trabajamos en un centro de internamiento con menores y jóvenes infractores tenemos la sensación de que “vivimos en otro mundo”, es decir, a veces sentimos que no tenemos a nuestro alcance aquellos recursos que otros jóvenes con otro tipo de problemática o jóvenes “normalizados” utilizan. Es cierto que podemos trabajar con estos jóvenes infractores a otro nivel, pero tienen las mismas necesidades formativas y laborales que el resto de los adolescentes. Por eso es importante que dispongamos de todos aquellos servicios y programas que ofrece la comunidad y no podemos permitir

sentirnos aislados de nuestra comunidad y de nuestra sociedad, ya que aquellos jóvenes que se encuentran con nosotros un tiempo determinado, una vez hayan terminado su medida de internamiento, saldrán y se incorporarán a una sociedad que posee unos recursos determinados para la inserción de jóvenes al mercado de trabajo y dichos jóvenes deben conocer estos recursos para poder sentirse reinser-tados o simplemente para poder sentir que pertenece a esa, su comunidad. De ahí que desde nuestro centro apostemos por uno de los principios fundamentales de la ley 5/2000; la reinserción de estos jóvenes, utilizando todos aquellos medios que estén a nuestro alcance y que la propia comunidad genere.

Desde este Congreso Estatal de Educadores Sociales tenemos la oportunidad de dar a conocer al resto de compañeros nuestro programa, cómo trabajamos con estos jóvenes y cuáles son los objetivos que nos planteamos para conseguir la reinserción sociolaboral de estos chicos.

## **1. EL PROGRAMA DE INSERCIÓN Y FORMACIÓN SOCIOLABORAL**

### **1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO**

El Centro Socioeducativo “Es Pinaret” depende administrativamente de la Fundación “S’Estel” y ésta a su vez de la Dirección General de Menores de la Consellería de Presidencia del Govern Balear.

Los destinatarios de nuestro centro son aquellos menores y jóvenes que están cumpliendo alguna medida de internamiento cautelar o de sentencia firme impuesta por el Juzgado de Menores. Dichos internamientos tienen varias modalidades:

- I.R.C. (Internamiento en Régimen Cerrado, donde los chicos realizan todas las actividades dentro del centro).
- I.R.S.A. (Internamiento en Régimen Semi-Abierto, donde los chicos realizan las actividades tanto dentro como fuera del centro).
- I.R.A. (Internamiento en Régimen Abierto, donde lo que se pretende que los chicos realicen todas las actividades fuera del centro).
- Internamiento en Régimen de permanencia de Fin de Semana.

“Es Pinaret” tiene una capacidad de 24 plazas, distribuidas entre 3 hogares. Esta distribución atiende a la diferenciación por edades marcada en la LORRPM



5/2000. Actualmente se ha creado un “hogar puente” cuya finalidad es la de permitir que aquellos menores o jóvenes que su proceso educativo es más favorable, ya que los objetivos de trabajo planteados se han conseguido, y así tengan un mayor contacto con la comunidad y por consiguiente una más cercana resocialización una vez finalizado el internamiento. Por tanto desde el centro podemos atender a 24 jóvenes con diferentes problemáticas, pero todos tienen en común una medida judicial de internamiento.

Las prestaciones que desde nuestro centro se dan a aquellos menores y jóvenes internados son: residencia y actividades integradas en diferentes programas de intervención educativa individualizada para la educación social e integral mediante el desarrollo de los programas formativos, educativos, laborales y de ocio.

## **1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES**

Este programa está dirigido a aquellos jóvenes internados en Régimen Semi-Abierto o Abierto en nuestro centro que tienen 16 años o más y que vengán derivados del programa formativo “Aula 2”.

Desde nuestro centro se ha apostado por una educación individual, de ahí que todos los chicos posean un itinerario formativo adaptado a sus necesidades.

Por tanto para que estos menores y jóvenes lleven a cabo el programa de formación e inserción sociolaboral deben haber estado anteriormente integrados en alguno de los programas formativos de educación instrumental básica o escolar, que se encuentra dividido en Aula 1 (para aquellos menores que tienen menos de 16 años y por tanto deben estar escolarizados obligatoriamente o para jóvenes cuyo objetivo sea el de mejorar su nivel educativo a causa de sus claras carencias formativas básicas) y en Aula 2 (para aquellos menores y jóvenes que tengan adquirido un nivel educativo académico básico, es decir, que posea el Título de Graduado Escolar o el de E.S.O.; y cuyo itinerario formativo esté encaminado o realizar una formación educativa o profesional por medio de los recursos externos al centro y por tanto así se contempla en su P.E.I.).

## **1.3. FINALIDAD DEL PROGRAMA**

La finalidad del Programa de Formación e Inserción sociolaboral que se lleva a cabo en el Centro Socioeducativo “Es Pinaret” es la de ayudar no sólo a que el joven se reinsera en la sociedad, que sería el objetivo máximo del programa y lo deseado, sino que estos jóvenes utilicen los recursos tanto laborales como formativos de la comunidad.

Los jóvenes a través del programa deben conocer y acceder a los recursos externos que la sociedad ha creado tanto para continuar su proceso formativo como para la búsqueda de empleo.

Los chicos que llegan a nuestro centro tienen un bajo conocimiento de servicios y programas que pueden ayudarlos a desenvolverse en su comunidad, y nosotros pretendemos que dichos recursos sean utilizado por los jóvenes tanto cuando están internados en el centro como una vez que hayan salido de él.

Otra de las finalidades de este programa es la de proporcionar a estos jóvenes un conocimiento propio del mundo laboral y una formación específica del mercado de trabajo y de las vías educativas necesarias para acceder a dicho mercado.

Desde nuestro centro siempre hemos tenido claro que este programa debe fomentar el autoconocimiento de los jóvenes, y no obligar ni inculcar unos itinerarios formativos si el joven no lo desea, por tanto los pilares en los que se asienta este programa son el autoconocimiento del chico y su autoevaluación, para que así los propios jóvenes aprendan cosas de sí mismos, tengan claro hacia donde quieren ir, cuál va a ser su futuro y sus expectativas. Esto les permitirá decantarse por un programa formativo u otro o por la inserción directa en el mercado laboral.

## **1.4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

Antes de señalar cuáles son los objetivos generales y los objetivos específicos que se pretenden que los jóvenes consigan con dicho programa, debemos destacar que el Programa de Formación e Inserción Sociolaboral está dividido en 4 bloques o módulos de trabajo:

### *a) El Perfil Profesional*

En cuyo módulo iniciamos al joven en el autoconocimiento, es decir, queremos que los chicos empiecen a pensar el porqué de su toma de decisiones, y que toda elección laboral o formativa depende de unos intereses, necesidades, capacidades, actitudes, etc., en definitiva de un pasado, de un presente y de una proyección de futuro. Es un autoconocimiento del porqué y el para qué de sus decisiones. En este módulo el menor debe explorara cuáles son sus intereses y así poder tomar una decisión adecuada que satisfaga sus necesidades.

b) *El Mercado Laboral*

En este módulo lo que se pretende es que el joven conozca todos aquellos servicios o recursos externos al centro y por tanto recursos normalizados que pueden proporcionarle información sobre el mercado laboral o sobre programas de formación profesional.

c) *Los Instrumentos de Inserción*

El objetivo principal de este módulo es que el joven aprenda a manejar aquellas herramientas o instrumentos que son necesarios para llevar a cabo una inserción laboral, como por ejemplo el currículum, la carta de presentación, la entrevista laboral, los tests psicotécnicos, etc.

d) *Documentos*

La finalidad de este bloque temático se centra en el hecho de facilitar a los jóvenes los conocimientos necesarios de aquellos documentos importantes que le permitirán afianzar su inserción en el mundo adulto, por lo que se prevé su emancipación o su incorporación al mercado laboral.

## OBJETIVOS GENERALES

- Fomentar el autoconocimiento de los jóvenes por medio del módulo I del programa.
- Complementar la formación laboral de los jóvenes a través del programa de Formación Laboral.
- Ampliar los conocimientos que los jóvenes tienen sobre el mundo laboral.
- Preparar a los chicos para la búsqueda activa de empleo, aportándoles conocimientos sobre las diferentes fuentes, técnicas y mecanismos necesarios para acceder al mercado laboral.
- Motivar a los jóvenes para que participen en la búsqueda sistemática de ocupación.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

*Módulo I El Perfil Profesional*

- Conocer e identificar las propias capacidades, intereses, actitudes y conocimientos desde el marco profesional.
- Analizar el propio perfil personal y profesional, y conocer las necesidades del mercado de trabajo.
- Reconocer las ofertas formativas y la demanda laboral relacionadas con su formación e intereses personales.

#### *Módulo II El Mercado Laboral*

- Conocer los mecanismos de la oferta y la demanda para llevar a cabo un buen proceso de acceso al mercado laboral.
- Conocer donde está el empleo y organizar estrategias de búsqueda.
- Diferenciar las distintas fuentes de empleo y conocer sus diversas funciones.

#### *Módulo III Los Instrumentos de Inserción*

- Conocer y aplicar las estrategias, herramientas y técnicas para la búsqueda activa de empleo.
- Desarrollar habilidades sociales para la vida profesional y social.

#### *Módulo IV Documentos*

- Conocer y diferenciar los distintos tipos de contratos.
- Conocer y utilizar correctamente los documentos necesarios para el proceso de búsqueda de empleo.

## **1.5. CONTENIDOS DEL PROGRAMA**

### *Módulo I El Perfil Profesional*

#### *Conceptuales*

- Autoanálisis: Proyecto Profesional, conocimiento de sí mismo a nivel personal y profesional, y conocimiento del entorno.
- Experiencia prelaboral o laboral.
- Formación académica y no académica.

*Procedimentales*

- Elaboración del Proyecto Profesional.

*Actitudinales*

- Toma de conciencia por parte de los jóvenes de los aspectos que favorecen y/o dificultan la integración laboral.
- Interés por llevar a la práctica el propio Proyecto Profesional.
- Aceptación de sí mismo.
- Autonomía personal y sentido de la responsabilidad.

*Módulo II El Mercado Laboral*

*Conceptuales*

- Características del mercado de trabajo.
- Fuentes de información para la búsqueda de empleo: los intermediarios del mercado de trabajo, el empleo público y el círculo personal.
- Los anuncios de prensa.

*Procedimentales*

- Planificación y realización de visitas programadas para obtener información de las diferentes fuentes y servicios sobre el mercado de trabajo.
- Clasificación, análisis e interpretación de los anuncios de las ofertas de empleo en prensa.
- Diferenciación entre empleo público y privado.
- Análisis e interpretación de ofertas laborales: perfil, profesión, condiciones laborales, etc.

*Actitudinales*

- Predisposición e interés hacia una búsqueda activa de empleo.
- Disposición a utilizar de forma regular y sistemática diferentes vías de búsqueda de empleo.

### Módulo III Los Instrumentos de Inserción

#### *Conceptuales*

- El currículum vitae: características y tipos.
- La carta de presentación: función y procedimiento de elaboración.
- Los tests de selección de personal.
- La entrevista de selección.
- Las solicitudes de empleo.
- El teléfono.
- La agenda de búsqueda de empleo.

#### *Procedimentales*

- Elaboración de los instrumentos propios: currículum vitae, carta de presentación, agenda, etc.
- Práctica de diferentes tipos de tests.
- Realización de simulaciones de entrevistas de selección.

#### *Actitudinales*

- Mostrar interés y buena disposición en la simulación de entrevistas de selección.
- Toma de conciencia de la importancia de las técnicas de selección y de la necesidad de prepararse adecuadamente.
- Asunción de los “puntos fuertes y débiles” del propio currículum, mostrando disposición hacia la mejora.

### Módulo IV Documentos

#### *Conceptuales*

- El contrato de trabajo.
- Las nóminas.
- Las tarjetas de demandantes de empleo.
- El Documento Nacional de Identidad.

- La tarjeta de la Seguridad Social.
- El documento de vida laboral.

#### *Procedimentales*

- Análisis y comparación de las diferentes modalidades de contratación.
- Planificación y realización de visitas a diversos organismos para obtener información sobre los trámites necesarios a realizar y así adquirir los documentos necesarios.

#### *Actitudinales*

- Mostrar interés y buena disposición en la práctica de las actividades, así como en las salidas programadas.

## **1.6. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA**

Las actividades que los jóvenes realizan en el Programa de Formación e Inserción Sociolaboral se caracterizan por su tipología. Nosotros hemos creado esta denominación para que los chicos del centro diferenciaran claramente la finalidad que se pretende conseguir con estas actividades, y a la vez, incentivar a los jóvenes en la búsqueda de empleo por medio de las salidas programadas fuera del Centro. Así podemos distinguir entre las Actividades Teóricas, que son aquellas que los jóvenes realizan dentro del Centro y que se basan fundamentalmente en adquirir los conocimientos teóricos de cada bloque temático en los que se divide este programa; y las Actividades Prácticas, que consisten en realizar actividades de búsqueda activa de empleo fuera del Centro, ya que los jóvenes deben entrar en contacto con todos aquellos servicios que funcionan como intermediarios en el proceso de búsqueda de empleo.

Otras de las características peculiares de este programa y más concretamente de las actividades es la alternancia de las actividades de cada bloque y la relación directa entre teoría y práctica. Tanto una como otra peculiaridad tienen una razón de ser.

Nosotros partimos del bajo nivel de tolerancia a la demora de los resultados que estos chicos tienen cuando se plantean algún proyecto de futuro, es decir, cuando nuestros chicos se plantean unas expectativas futuras desean los resultados inmediatamente y estos resultados deben ser inteligibles para ellos, por lo que estos jóvenes quieren tener muy claro que lo que están haciendo sirve para algo,

de ahí que las actividades de los diferentes bloques se vayan alternando, y no tengan que terminar todas las actividades de un bloque para poder pasar a las actividades de otro, ya que esto se les haría muy denso.

La finalidad está clara cuando decimos que las actividades teóricas deben estar directamente relacionadas con las actividades prácticas. Ya que si a los jóvenes se le da a conocer cuáles son las fuentes de empleo, y se les explica las funciones de los diferentes intermediarios del mercado de trabajo y no se les lleva “in situ” a las oficina de uno de estos intermediarios (por ejemplo a una empresa de trabajo temporal) no asimilarán de forma eficiente los conceptos que hemos querido transmitir. Así este tipo de actividades nos permite que los jóvenes adquieran los conceptos teóricos y los llevan a la práctica en las salidas programadas que se realizan fuera del centro.

Algunas de las actividades específicas que realizan los jóvenes son desde realizar un cuestionario inicial para saber cuáles son los conocimientos previos que los chicos tienen sobre el tema de la inserción y la formación laboral; a realizar entrevistas reales porque tienen alguna oferta de empleo específica; a visitas programadas a servicios concretos en los que ofrezcan algún curso formativo que se adapte a sus necesidades prelaborales; a realizar actividades teóricas para conocer cuáles son las fuentes de empleo y los intermediarios del mercado de trabajo e inmediatamente salidas programadas para aplicar en la práctica esos conocimientos adquiridos sobre las fuentes de empleo y los intermediarios del mercado de trabajo; a actividades teóricas sobre el autoconocimiento y la elaboración de sus proyectos personales; a actividades de rol-play relacionadas con las herramientas para la búsqueda de empleo utilizando el teléfono para pedir información sobre alguna oferta laboral que les pueda interesar; a salidas programadas para pedir información sobre ofertas laborales en los diferentes organismos y agencias que se dediquen a la ocupación; a la elaboración de las propias herramientas e instrumentos necesarios para la búsqueda de empleo como el currículum vitae, una carta de presentación o solicitudes de empleo; etc.

## **1.7. OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA**

Aunque ya hayamos señalado los aspectos más importantes del programa, no podemos dejar de comentar algunas otras cualidades, fruto de que dicho programa de formación e inserción sociolaboral se lleve a cabo en un contexto específico y tan poco peculiar, y tenga como población diana unos jóvenes con unas características concretas. Estos son los aspectos relacionados con los recursos que utilizamos, la temporalización o duración del programa y la evaluación general



tanto del programa como la evaluación individual y autoevaluación que realizan los jóvenes de su proceso de formación o de búsqueda de empleo.

## A) RECURSOS

### *Humanos internos*

Son aquellos profesionales necesarios para llevar a cabo este programa y que pertenecen al Centro Socioeducativo “Es Pınaret”. Fundamentalmente son los **educadores-tutores** de cada joven que proponen el inicio de su tutelado en el programa, siempre teniendo en cuenta las necesidades, características capacidades e intereses de los chicos; así como el hecho de realizar el seguimiento del joven. El **equipo directivo**, el **equipo técnico** y el **equipo educativo** en general, que valoran si es efectiva la incorporación del chico a este programa, así como el análisis y valoración del proceso de búsqueda de recurso formativo o búsqueda de empleo del joven a través de la coordinación diaria, semanal y trimestral que permite el intercambio de información sobre el trabajo cotidiano, sobre la revisión y organización de las intervenciones educativas en este campo, sobre la evaluación de los medios y los materiales, y en definitiva la revisión de los objetivos, contenidos, actividades estrategias de este programa, los logros conseguidos, los fracasos, las causas de esos fracasos y propuestas de mejora. El **educador-coordinador** cuyas funciones son las de creación de este programa, puesta en práctica del programa, evaluación diaria del proceso individual de cada joven, llevar a cabo las actividades teóricas del programa, organizar las salidas diarias de los jóvenes, informar a todo el equipo multidisciplinar del centro sobre la evolución de cada joven que participa en el programa, acordar con cada joven su contrato individual, y la coordinación con otros profesionales externos al centro que trabajan en el mismo capó de la formación e inserción sociolaboral.

### *Humanos externos*

Por recursos humanos externos entendemos aquellos profesionales que están a cargo de algún servicio, programa o recurso específico en el ámbito de la formación e inserción sociolaboral, o algún recurso genérico de la comunidad que pueden ayudar a los jóvenes en su proceso de formación profesional o búsqueda de empleo, y por tanto con los que el educador-coordinador de este programa estable una relación de trabajo y de coordinación.

### *Materiales*

En este programa de formación e inserción sociolaboral trabajamos con unos recursos materiales concretos, y estos son: el **Guión del Proyecto de Trabajo** individualizado para cada joven; el **Contrato Individual de Trabajo** en el que se establecen los acuerdos entre el joven y el coordinador del programa; el **Cuaderno-Diario del joven** donde el chico va registrando todas aquellas actividades prácticas, es decir, salidas que realiza, tanto para buscar empleo como para orientarse formativamente, por tanto es la herramienta de autoevaluación que utiliza el joven para realizar su propio seguimiento, evaluándose así su trabajo; **Cuaderno-Diario del coordinador**, donde el profesional encargado del programa registra diariamente el seguimiento del proyecto individual de cada joven, tanto de las actividades teóricas como de las prácticas, llevando así una evaluación procesual del programa; **Carpeta de Documentos Personales** del joven; y **Fichas Diarias** de las actividades teóricas que realiza el joven.

## B) TEMPORALIZACIÓN

Este programa no tiene una duración definida, ya que es un programa adaptado al proceso individual de cada chico. Por tanto la temporalidad del programa la marca el joven en función de sus necesidades, capacidades, aptitudes, actitudes, conocimientos, expectativas, intereses, motivaciones, etc.

## C) EVALUACIÓN

Dentro de este programa podemos destacar 4 tipos de evaluación: La **Evaluación Inicial** donde se lleva a cabo un análisis de necesidades para así conocer las características, expectativas, ideas, conocimientos y motivaciones de los jóvenes que han iniciado este programa. Este tipo de evaluación se realiza a través de las primeras actividades teóricas del programa que consiste en una entrevista inicial con el coordinador del programa, en un test, en la elaboración del contrato individual de trabajo entre el coordinador y el joven, y en la elaboración del joven de su propio proyecto personal. La **Evaluación Procesual** consiste en revisar el proyecto individual de trabajo del menor a la vez que éste lo realiza, es decir, se van evaluando diariamente los objetivos que se han planteado en el programa. Esta evaluación tiene la misma duración que el programa y permite que el programa sea flexible y adaptable a las características de los jóvenes. Las herramientas que utilizamos en este tipo de evaluación las hemos mencionado anteriormente en el apartado de recursos materiales y son el Cuaderno-Diario del

joven, Cuaderno-Diario del coordinador y las Fichas diarias de las actividades teóricas. La **Evaluación Sumativa** es aquella evaluación que realizamos una vez que el joven ha conseguido encontrar un empleo o un curso formativo, en función de los objetivos iniciales que nos hayamos planteado cuando el joven comenzó el programa, o por el contrario cuando el resultado del programa no ha sido tan satisfactorio y el joven haya abandonado el programa por diversas causas. Y por último destacaremos la **Evaluación Diferida** donde el objetivo concreto de este tipo de evaluación es averiguar si aquello que los jóvenes han aprendido en este programa ha perdurado en el tiempo y por tanto podremos concluir si los conocimientos que los chicos han adquirido a lo largo de este programa se han transferido a la vida cotidiana de los jóvenes.

## 1.8. DIFICULTADES A SUPERAR

Antes de finalizar con esta exposición es necesario que llevemos a cabo una reflexión que nos ayudará a mejorar nuestro trabajo diario con los jóvenes en este ámbito de la formación y la inserción sociolaboral.

Es importante destacar cuáles son los problemas con los que nos hemos encontrado a la hora de poner en marcha este programa y también señalar cuáles son las dificultades que surgen en la aplicación de este programa y por tanto nos permiten alcanzar nuestro objetivo principal o provocan una demora en la consecución de dicho objetivo, el de la reinserción social de estos jóvenes.

Algunos de estos problemas que debemos superar por medio de la igualdad de oportunidades que debemos brindar a estos adolescentes a través de la creación de nuevos recursos, servicios y programas dirigidos a esta población en concreto y así conseguir que estos jóvenes se reinserten en la sociedad son:

- La poca adaptación de estos jóvenes a las fluctuaciones del mercado laboral.
- El bajo nivel de cualificación de estos chicos (sin graduado escolar o sin E.S.O.), y la sobrecualificación actual que demanda el mercado laboral.
- Las expectativas de estos jóvenes no se adaptan a las ofertas de empleo ni a las condiciones de trabajo que los ofrecen.
- La falta de recursos formativos para las jóvenes con un bajo nivel de cualificación, así como la ausencia de ofertas formativas impulsadas por la administración.

- La ausencia de servicios o programas específicos dirigidos a menores o jóvenes inmigrantes con o sin papeles que les dificultan una inserción formativa o sociolaboral adecuada, así como a otro grupo de jóvenes con otro tipo de problemática como la drogadicción, psicopatologías, deficiencias mentales leves, etc.
- Los prejuicios de los empresarios y otros sectores y servicios (orientación laboral) ante la idea de facilitar o ayudar a la inserción laboral de estos jóvenes.
- La poca flexibilidad de los programas formativos existentes para estos jóvenes, programas con horarios rígidos, con unos contenidos formativos que no les atraen, con fechas de inicio y finalización establecidos, que no permiten la incorporación de los jóvenes una vez que ha pasado el plazo de inscripción. (cursos Plan F.I.P.).
- Y enlazando con el punto anterior la larga lista de espera de aquellos programas formativos que se adaptan a las necesidades de estos jóvenes, que tienen unos horarios flexibles y que permiten la incorporación de los jóvenes en cualquier momento del programa, ya que se centran en el proceso individual del menor y no en que todos entren un mismo día y salgan formaditos a la vez.
- La ausencia del trabajo en red entre los diferentes organismos, servicios, centros y programas que participamos en el proceso educativo del joven y así poder cubrir las necesidades de este tipo de población.
- La corta duración de estos jóvenes en este programa de inserción, o en programas parecidos, ya que la temporalización de sus medidas de internamiento es breve y esto provoca que no se lleve a cabo el proceso de adaptación del joven al programa formativo y abandone antes de tiempo, o se desinterne y nadie realice su seguimiento.
- La ausencia de algún plan de acción para abordar la problemática de la formación de estos jóvenes con problemas sociales y medidas judiciales que les ayuden a su inserción sociolaboral.
- La falta de comunicación entre las Administraciones y las instituciones educativas y sociales para ponerse en marcha y crear programas específicos y flexibles que se adapten a las necesidades de estos jóvenes.
- La falta de recursos económicos necesarios para llevar a cabo programas dirigidos a esta parte de la población, que estaban financiados anteriormente por la U.E. y que debería acogerlos la Administración y por tanto

### *Comunicación 3.*

## **PROYECTO DE CREACIÓN DE UN CLUB DE TIEMPO LIBRE EDUCATIVO CON MENORES Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

PABLO AMÉZAGA FERNÁNDEZ  
IZASKUN DE LA RÚA MADRAZO  
JAVIER CANTERA

Este Proyecto de Creación de un Club de Tiempo Libre (CTL) Educativo con Menores y Jóvenes en Situación de Riesgo Social surgió en 1999, a partir del trabajo del Equipo de Intervención Socio-Educativa del municipio de Arrigorriaga (Bizkaia).

Este Equipo de Intervención Socio-Educativa (EISE), adscrito al Servicio Social de Base de dicho municipio y compuesto por dos educadores sociales que trabajaban con familia y menores, llevaba funcionando en Arrigorriaga desde Mayo de 1997 y su objeto de trabajo eran las y los menores del municipio en situación de riesgo social y las familias de estas y estos menores, así como la prevención.

Lo que se presentará a continuación es la planificación, puesta en marcha y valoraciones del Programa desde que se ideara en Enero de 1999 hasta su última valoración en diciembre de 2003.

## 1. EL BARRIO DE LA PEÑA

Como comentaba anteriormente, el barrio de La Peña es un barrio obrero del municipio de Arrigorriaga que, geográficamente, está situado a 7 km del núcleo de población (muy alejado, por lo tanto, del resto del municipio y de todas las oficinas municipales). Aunque no aislado, puesto que linda con el barrio bilbaíno del mismo nombre (ambos barrios están separados por un riachuelo). Se trata de un barrio con una población aproximada, en el momento de comenzar este Proyecto, de 3.700 habitantes (el número ha subido a 4.500 en la actualidad), repartidos en tres zonas: Santa Isabel, Olatxu y Ollargan que, aunque geográficamente muy cercanas, están psicológicamente lejos para las vecinas y vecinos.

Se trata de un barrio con un alto índice de inmigración intra-peninsular; las comunidades de procedencia de sus habitantes son fundamentalmente: Castilla y León, Extremadura, Galicia y Cantabria. El nivel de alfabetización es básico, aunque las nuevas generaciones, en su mayoría, tienen estudios medios y superiores de formación profesional y, en menor medida, universitarios. Con respecto a la ocupación de las vecinas y vecinos, en su mayoría tienen trabajos relacionados con el comercio y la construcción y hay un importante sector de población con trabajos sumergidos así como parados de larga duración.

Con respecto al movimiento asociativo del barrio, éste es bastante activo y contaba, en el momento de ideación de este Proyecto, con dos asociaciones vecinales, varios clubes deportivos, una asociación de mujeres, dos de jubilados y pensionistas, una comunidad de jóvenes de base cristiana (que realizaba actividades con infancia)...

Por último, en cuanto a la presencia institucional, estaba el Aula de Cultura (que contaba con biblioteca, talleres de pintura y fotografía y aulas para las reuniones de las asociaciones), el centro de promoción de personas adultas (EPA), el club de jubilados y el EISE (que trabajaba en la calle o en locales cedidos por el Aula de Cultura).

En los últimos años, tanto el número de asociaciones como la presencia institucional han ascendido.

## 2. SURGE LA IDEA

Como decía, el Programa surge a partir del trabajo educativo y de prevención realizado por los educadores del EISE. A dos años de su puesta en marcha, el

Equipo había contactado con un número importante de adolescentes de entre 12 y 15 años del barrio de La Peña (uno de los barrios obreros más apartados del municipio) que, en aquellos momentos, apenas tenían a su disposición otro espacio ni alternativa a su tiempo de ocio que no fuera la calle. Así mismo, se había contactado con distintas asociaciones y personas implicadas con la comunidad, algunas de las cuales tenían la posibilidad, la inquietud y las ganas de poner en marcha algún proyecto para dar respuesta a las necesidades de adolescentes y jóvenes de la zona. Así, en un primer lugar comenzó a abrirse dos tardes por semana, dentro del Aula de Cultura del barrio, un Área Joven al que ese grupo de adolescentes tenía la posibilidad de acudir y en el que se les pedía una participación activa (proponiendo y organizando actividades, participando en ellas, resolviendo los conflictos que iban surgiendo...). Ese fue el primer paso de la calle a un espacio semi-abierto y lo que nos motivó a intentar conseguir un recurso más estable y con una capacidad de respuesta mayor y más continuada.

### 3. EL GRUPO DE DESTINATARIAS Y DESTINATARIOS

En su mayoría chicos, el primer grupo de destinatarios de este Proyecto fue un grupo de alrededor de 40 adolescentes de entre 12 y 14 años del barrio de La Peña.

Las características generales del grupo eran:

- Desmotivación hacia lo escolar
- Pocas perspectivas de obtener el graduado de ESO
- Pasar mucho tiempo en la calle, dejando pasar las horas sin hacer nada en especial
- En algunos casos, participación de manera más o menos constante en los equipos de fútbol del barrio
- Escaso control de la ocupación del tiempo de ocio por parte de sus familias
- En bastantes casos, falta de normas y límites en casa
- Cercanía a personas consumidoras de sustancias (hachís, cocaína, heroína...) por vecindad, amistad o lazos familiares
- Resolución de conflictos mediante enfrentamientos verbales y/o físicos
- Residentes en la calle Santa Isabel, cerca del Aula de Cultura

Dentro de este grupo, las y los destinatarios más concretos han sido un grupo de 5 chicas y 7 chicos que empezaron a formar parte del CTL cuando ya cumplieron los 15 y 16 años (año 2000). En estos momentos, son quienes lo llevan más directamente. Se trata de un conjunto más reducido, surgido del anterior por “selección natural”. Con 5 de estas personas y sus familias se ha estado realizando una intervención individual desde el Equipo de Intervención Socio-Educativa dado que la situación personal, social y/o familiar era considerada de riesgo.

Por último, las y los destinatarios potenciales de este Proyecto son todas y todos los menores de entre 6 y 17 años del municipio de Arrigorriaga.

#### **4. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

Siempre desde el prisma de la Prevención, los objetivos primeros de este Proyecto eran:

- Dotar a las y los menores de la zona de un recurso propio que diera alternativas a su tiempo libre y de ocio.
- Implicar a las y los menores en la respuesta a sus necesidades.
- Reforzar la autoestima e imagen personal de las y los participantes.
- Ensayar habilidades sociales como la empatía, resolución de conflictos, capacidad de organizarse...
- Cambiar la imagen social de un grupo de menores que eran muy negativamente percibidos/as por la comunidad a la que pertenecían.
- Implicar a la comunidad en la respuesta a las necesidades de las y los menores de la zona.

#### **5. METODOLOGÍA**

Se trata de una metodología:

- Activa: puesto que se reflexiona y aprende a partir de prácticas concretas.
- Integral: ya que se abarca a la persona en su totalidad.
- Individualizada: ya que se da respuesta a las necesidades de cada participante y se recogen reflexiones hechas al margen de la actividad.



- Grupal: el grupo es fuente de recursos, foro de discusión, lugar de ensayo de habilidades, de presentación frente a otras personas...

Y, por otra lado, se parte desde el trabajo en la vida cotidiana de las y los menores y desde la óptica de la coordinación y trabajo en red.

## 6. FASES DEL PROYECTO

FASE	TEMPORALIZACIÓN	REVISIÓN	OBSERVACIONES
1 Planificación	Enero-Febrero 1999	Semestral	La planificación consistió en indicar los objetivos y pasos más cercanos, por lo que ha sido revisada de manera semestral y ampliada todos los años.
2. "Cultura de Club"	Enero 1999-Diciembre 2000	Continuada y al final de cada actividad	El objetivo fundamental de esta fase era que las y los menores valorasen y explicitasen la necesidad de un recurso de estas características y que se empezaran a poner manos a la obra.
3. Creación del CTL Educativo "Kilkerrak"	Septiembre 2000-Junio 2001	Semestral	Constitución legal del CTL
4. Puesta en marcha del CTL	Julio 2001-Julio 2002	Continuada y al final de cada actividad	Ideario del CTL, programación de actividades, participación en actividades de la comunidad...
5. Fortalecimiento del CTL	Julio 2002-Julio 2003	Continuada, al final de cada actividad y semestral	Autonomía del CTL.
6. Autonomía total	Septiembre 2003-Diciembre 2004	Continuada, al final de cada actividad y semestral	Funcionamiento totalmente autónomo y 1er relevo generacional.

## **7. ACTIVIDADES**

### **7.1. PLANIFICACIÓN**

Este proceso lo llevan a cabo el educador de menores del EISE y varias personas de la comunidad que participaban en el Programa de Área Joven. El peso fuerte recae sobre el EISE, que es quien hace la propuesta y tiene mayor disponibilidad.

Se trata de una planificación muy general en la que no se especifican tiempos aunque sí están claros los objetivos.

En un principio, se pensó constituir el Club de Tiempo Libre entre las personas co-organizadoras del Área Joven pero, finalmente, esta propuesta no salió adelante y se continuaron trabajando el resto de aspectos de la planificación.

### **7.2. “CULTURA DE CLUB”**

La prioridad del Proyecto es, en todo momento, que sean las propias y propios menores quienes se hagan conscientes de su necesidad de alternativas para el tiempo libre, las expresen y se pongan manos a la obra. En este período, desde el EISE y el Área Joven se les oferta una gama muy reducida de actividades (por horario y número): colonias de primavera y verano, excursiones, salidas a montar a caballo, actividades en el local... Pero, sobre todo, lo que se trabaja con ellas y ellos es la posibilidad de organizarse. Por otra parte, aquellas personas que así lo desean y cumplen unos mínimos en cuanto a normas, disponibilidad y, sobre todo, ganas, se les oferta la posibilidad de colaborar como monitoras y monitores en actividades para niñas y niños de entre 6 y 10 años.

En este período se va creando un grupo más o menos estable de adolescentes-jóvenes que participan como monitoras/es en muchas actividades y que empiezan a demandar más responsabilidades.

### **7.3. CREACIÓN DEL CLUB DE TIEMPO LIBRE EDUCATIVO “KILKERRAK”**

Cuando el grupo de monitores/as está más o menos definido, se les hace la propuesta de constituirse en asociación y empezar a funcionar de manera más autónoma. Los trámites de legalización de la Asociación son lentos pero, finalmente, el grupo queda constituido como: Club de Tiempo Libre Educativo Kilkerrak.

Durante este período se comienzan a formalizar las reuniones del equipo de monitores/as y se continúa organizando actividades para niñas y niños de 6 a 12 años.

#### **7.4. PUESTA EN MARCHA DEL CTL EDUCATIVO “KILKERRAK”**

El proceso de legalización del Club fue muy importante para que el grupo de jóvenes sintiera que realmente el proyecto era suyo y se avanzara definitivamente en el proceso. A partir de este momento, el equipo de monitoras y monitores se activó realmente y empezó a formarse y tomar las riendas de las actividades. En este momento, surgieron debates realmente interesantes sobre la finalidad de una asociación de estas características, las cosas que querían transmitir a las niñas y niños que participaban en sus actividades...

#### **7.5. FORTALECIMIENTO DEL CTL**

A medida que el equipo de monitoras y monitores iba rodando y que cada una/o iba madurando en su proceso personal, las actividades de Kilkerrak se han ido haciendo más autónomas. Aunque sin demasiadas innovaciones con respecto al punto de partida, han consolidado un público infantil y adolescente que participa incondicionalmente en sus actividades y, cada vez, van siendo más “suyas”.

En estos momentos, el Club participa en actividades del barrio junto con el resto de asociaciones y las vecinas y vecinos se sorprenden de que “esos macarras se dediquen a hacerles los disfraces a los niños en carnavales” pero agradecen y valoran muy positivamente su participación.

#### **7.6. AUTONOMÍA TOTAL**

En estos momentos, el reto es lograr la independencia total de Kilkerrak con respecto al EISE. Para ello, hace falta que el reemplazo generacional que se tiene que empezar a producir se dé con éxito y que los responsables de la política municipal valoren esta iniciativa y la apoyen, de manera que pueda continuar su andadura.

## 8. RECURSOS

- Humanos: Educadoras/es del EISE, personas voluntarias de asociaciones del barrio, menores.
- Económicos: los necesarios para cubrir los gastos generados por las actividades. En total, durante 5 años, alrededor de 6.000 €.
- Infraestructuras: locales cedidos por el Ayuntamiento de Arrigorriaga.

## 9. RESULTADOS

La valoración del Proyecto hasta la fecha es muy positiva. A pesar de que el esfuerzo humano por parte del EISE ha sido importante, también lo es el efecto multiplicador que está teniendo en la población no sólo de La Peña, sino de todo el municipio. Y, por último, la experiencia para este grupo de jóvenes que está participando de forma más directa es fundamental en sus vidas.

## *Comunicación 4.*

# NIVEL DE ANSIEDAD DE JÓVENES INFRACTORES INTERNADOS EN UN CENTRO EDUCATIVO DE RÉGIMEN CERRADO

MARTA FERRER VENTURA  
JOAN JOSEPH SARRADO SOLDEVILA  
JAVIER SÁNCHEZ CARBONELL  
CARLES VIRGILI TEJEDOR  
JORDI CEBRIÀ ANDREU  
ROSA SORANDO MARÍN

## AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación reconoce de manera especial la colaboración de Sónia Alegret Revuelta y de Eugenia Serrano Mateo, educadoras que, gentilmente, han colaborado en la administración de los cuestionarios. Asimismo, agradecemos el incondicional soporte brindado por Pere Díaz Barrionuevo, director del centro educativo els Til·lers, adscrito a la dirección general de Medidas Penales Alternativas y de Justicia Juvenil (Departamento de Justicia, de la Generalitat de Catalunya). Finalmente, no queremos dejar de recordar la implicación y desinteresada colaboración de los jóvenes, quienes, amablemente, accedieron a participar en el estudio.

## 1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es, sin duda, una etapa crítica para la socialización y el pertinente desarrollo de las competencias propias de la relación interpersonal. Se constituye como un período en el que los miedos y la ansiedad poseen especial relevancia educativa, social y clínica (Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Sánchez-Arribas, 1999). Cabe recordar que muchos de los trastornos de ansiedad se inician, justamente, en esta etapa. Enfrentar cambios en la manera de ser, pensar y vivir requiere competencias para tolerar la frustración y el sufrimiento que éstos conllevan (Icart, 2001). Por esta razón, cuando la desatención y la negligencia, ambiental y familiar, se perpetúan desde las primeras fases evolutivas, la adolescencia se presenta como una etapa especialmente difícil.

La delincuencia juvenil engloba a todos aquellos jóvenes menores de edad que entran en conflicto con la ley y tiene su origen en una profunda dificultad o imposibilidad de adaptación e integración social (Izquierdo y López, 2001). Esta población posee severas dificultades para tolerar, procesar, elaborar y aceptar la ansiedad generada ante los cambios. Colateralmente, la ausencia de apoyos en el entorno inmediato y la falta de referentes estables pueden llegar a cronificar los estados ansiosos. La escasa capacidad para gestionar el dolor que comporta la asunción del error conduce al adolescente infractor a resistirse inicialmente a cualquier tipo de cambio, eludiendo las inevitables crisis.

El adolescente infractor internado en un centro de régimen cerrado presenta la circunstancia traumática añadida de privación temporal de libertad. Como consecuencia, resulta pertinente esperar un incremento considerable de su nivel de ansiedad. En este sentido, parece que los niveles extremos de ansiedad en los primeros períodos del internamiento no sólo no favorecen, sino que interfieren los procesos de cambio personal positivo (Gover, MacKenzie y Armstrong, 2000), aunque éste sea uno de los objetivos perseguidos por este tipo de instituciones. De hecho, el aislamiento del internamiento genera rechazo hacia la institución (Smith y Hepburn, 1979).

Mientras algunos estudios advierten que cuando se maximiza el control y la seguridad institucional se constatan más conductas disruptivas en los internos (McCorkle, Miethe y Kriss, 1995), otros apuntan que las organizaciones que tienden a otorgar menos énfasis a variables de seguridad generan roles confusos y conflictivos entre los profesionales intervinientes (Hepburn y Albonetti, 1980).

Al coincidir el aislamiento del entorno, la separación de las personas referenciales, la desubicación y la incertidumbre sobre la duración del internamiento, no es de extrañar la aparición o intensificación de sintomatologías añadidas como el bloqueo, el negativismo, la abulia, la irritabilidad, la impulsividad, la

agresividad, la anomia, la rigidez de pensamiento o el egocentrismo (Funes, Tolodano y Vilar, 1997; Izquierdo y López, 2001; Palma, Farriols, Cebrià, Ferrer, Abío y Vila, 2003; Reinhardt y Rogers, 1998).

Ante esta situación nos proponemos estudiar los niveles de ansiedad de una población adolescente infractora, bajo medida judicial de privación de libertad, y su posible relación con otras variables. Pretendemos una mejor comprensión del fenómeno que incentive la reflexión del equipo interprofesional y promueva la búsqueda de alternativas educativas propositivas.

## 2. MÉTODO

### 2.1. DISEÑO

Estudio observacional, descriptivo y transversal.

### 2.2. PARTICIPANTES

Els Tilers es un centro de régimen cerrado para infractores/as, de edades comprendidas entre los 14 y los 23 años, ubicado en Mollet del Vallès (Barcelona). Del total de 70 jóvenes y adolescentes ingresados en abril y mayo de 2004, participaron en este estudio 57 (81,43%). Estos 57 internos cumplían los criterios de participar voluntariamente (cumplimentaron un consentimiento informado) y tener un dominio básico de la lengua castellana. Se excluyeron 13 jóvenes por no cumplir estos requisitos.

### 2.3. INSTRUMENTOS

Se aplicó a todos los participantes un cuestionario sociodemográfico que incorporaba información sobre el proceso de internamiento. Los aspectos contemplados fueron: edad, sexo, país de origen, prescripción de psicofármacos, número de internamientos, tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso, grupo educativo (fase), tipo de medida judicial, frecuencia de visitas y frecuencia de comunicaciones telefónicas.

Asimismo, se administró el cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado (STAI), de Spielberger, Gorsuch y Lushene, versión de TEA (1983).

## 2.4. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron administrados por el equipo de investigación, con la colaboración de dos educadoras del centro, en pequeños grupos, durante cuatro días diferentes. Aunque los instrumentos utilizados eran fácilmente comprensibles, se acordaron unos criterios para clarificar posibles dudas surgidas en relación a la comprensión de los ítems, así como la secuencia de administración de las pruebas. La administración del cuestionario y del STAI tuvo lugar en un ambiente cotidiano, exento de presión, por lo que las respuestas pueden considerarse de calidad. La cumplimentación de las pruebas no sobrepasó los 30 minutos por persona. Posteriormente, se realizó el análisis descriptivo, comparativo y relacional de los datos mediante el paquete estadístico SPSS 11.0.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La muestra quedó compuesta por 46 hombres (80,7%) y 11 mujeres (19,3%), de edades comprendidas entre los 14 y 22 años (media = 16,54; dt = 1,67), procedentes de España (40,4%) y de otros países (59,6%). Las principales características sociodemográficas de la muestra pueden consultarse en la tabla 1.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

		Hombres	Mujeres	Porcentaje
Edad	14 años	2	1	5,3%
	15 años	11	2	22,8%
	16 años	10	4	24,6%
	17 años	15	2	29,8%
	18 años	4	0	7%
	19 años	3	0	5,3%
	20 años	0	1	1,8%
	22 años	1	1	3,5%
Origen	España	16	7	40,4%
	Marruecos	13	0	22,8%
	Rumania	6	4	17,5%
	Colombia	1	0	1,8%
	Rep. Dominicana	2	0	3,5%
	Honduras	1	0	1,8%
	Ecuador	4	0	7%
Chile	3	0	5,3%	



Por otro lado, un 73,7% de los participantes eran de primer ingreso y un 66,7% estaba en situación judicial cautelar. Respecto al tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso, para un 33,3% era su primer mes, mientras que un 21,1% llevaba más de 4 meses. La frecuencia de visitas, asimismo, osciló entre un 36,8% de jóvenes que no recibía nunca hasta un 5,3% que recibía diariamente. En cuanto a la frecuencia de llamadas telefónicas, un 14% de los jóvenes no recibía nunca mientras que un 36,8% recibía diariamente. Finalmente, un 17,5% de la muestra tomaba psicofármacos bajo prescripción médica. Las principales características del proceso de internamiento se detallan en la tabla 2.

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE INTERNAMIENTO

	Rangos	Hombres	Mujeres	Porcentaje
<b>Tiempo transcurrido</b>	Primer mes	15	4	33,3%
	Segundo mes	6	2	14%
	Tercer mes	11	0	19,3%
	Cuarto mes	6	1	12,3%
	Más de 4 meses	8	4	21,1%
<b>Situación judicial</b>	Cautelar	35	3	66,7%
	Firme	11	8	33,3%
<b>Internamientos previos</b>	Sí	12	3	26,3%
	No	34	8	73,7%
<b>Frecuencia de visitas</b>	Nunca	19	2	36,8%
	Mensualmente	9	1	17,5%
	Semanalmente	15	8	40,4%
	Diariamente	3	0	5,3%
	Nunca	8	0	14%
<b>Frecuencia de llamadas</b>	Mensualmente	4	1	8,8%
	Semanalmente	18	5	40,4%
	Diariamente	16	5	36,8%
<b>Psicofármacos</b>	Sí	5	5	17,5%
	No	41	6	82,5%

### 3.2. ANÁLISIS COMPARATIVO Y RELACIONAL

Se estudiaron las diferencias en las puntuaciones medias de ansiedad estado y rasgo en función del género (Tabla 3) y, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la ansiedad estado y el género ( $p = 0,623$ ; t Student), sí se encontraron entre éste y la ansiedad rasgo ( $p = 0,046$ ; t Student),

puntuando más alto las mujeres. El análisis correlacional entre ansiedad estado y ansiedad rasgo, por su parte, no obtuvo resultados significativos.

TABLA 3. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DEL STAI POR GÉNEROS

	Ansiedad estado		Ansiedad rasgo	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Hombres</b>	30,26	11,649	25,85	11,759
<b>Mujeres</b>	32,27	14,015	34,09	13,095
<b>Total</b>	30,65	12,032	27,44	12,349

Para determinar la incidencia de ansiedad estado se agruparon las puntuaciones directas obtenidas en tres grupos. El primero incluía todos los casos hasta el percentil 24 (ansiedad leve), el segundo del percentil 25 al 75 (ansiedad moderada) y el tercero del 76 al 100 (ansiedad grave), considerando ansiosos los casos pertenecientes al tercer grupo. De igual forma se procedió con la ansiedad rasgo.

En función de estos baremos, el 22,8% de participantes mostró un alto nivel de ansiedad estado, el 59,6% moderado y el 17,5% bajo. Respecto al nivel de ansiedad rasgo, el 21,1% de la muestra presentó niveles altos, el 63,2% moderados y el 15,8% bajos. Del análisis de la distribución de los datos, mediante la prueba Kolmogorov, emergió una curva normal. En el gráfico 1 se muestra entre qué puntuaciones de ansiedad estado y de ansiedad rasgo se circunscribió el 50% de la muestra, en función del género.

Se analizó la relación entre el género y la presencia de ansiedad estado o rasgo, sin resultados significativos. De igual modo, tampoco se halló ningún tipo de correlación entre la edad y el nivel de ansiedad estado o rasgo.

El análisis de la situación judicial de los jóvenes con relación a la presencia o ausencia de ansiedad estado o rasgo no obtuvo resultados significativos. Asimismo, tampoco se advirtió ningún tipo de relación entre la procedencia geográfica de los jóvenes y sus niveles de ansiedad estado o rasgo.

Sí se detectó una correlación positiva entre el grupo educativo y la ansiedad rasgo ( $p = 0,010$ ;  $r$  de Spearman), pero no entre el grupo educativo y la ansiedad estado. Del mismo modo, el nivel de ansiedad rasgo de la muestra se relacionó con la presencia de internamientos previos ( $p = 0,036$ ;  $r^2$  de Pearson).

El nivel de ansiedad estado correlacionó negativamente con la frecuencia de visitas ( $p = 0,042$ ;  $r$  de Spearman) y con la frecuencia de llamadas telefónicas

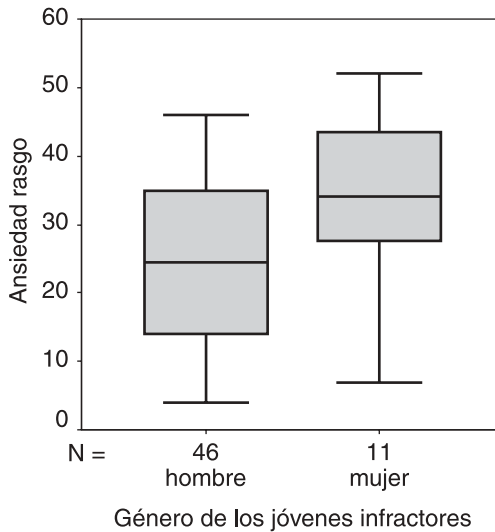
( $p = 0,009$ ;  $r$  de Spearman). A su vez, la frecuencia de llamadas telefónicas correlacionó positivamente con la frecuencia de visitas ( $p = 0,000$ ;  $r$  de Spearman).

Por otro lado, el nivel de ansiedad rasgo correlacionó positivamente con el tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso ( $p = 0,009$ ;  $r$  de Pearson), y se relacionó con la prescripción de psicofármacos ( $p = 0,013$ ;  $r^2$  de Pearson).

Finalmente, se halló correlación positiva entre el grupo educativo y la duración del internamiento desde la fecha de ingreso ( $p = 0,000$ ;  $r$  de Spearman).

Todos los resultados obtenidos se sintetizan en la tabla 4.

GRÁFICO 1. NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO Y RASGO POR GÉNERO



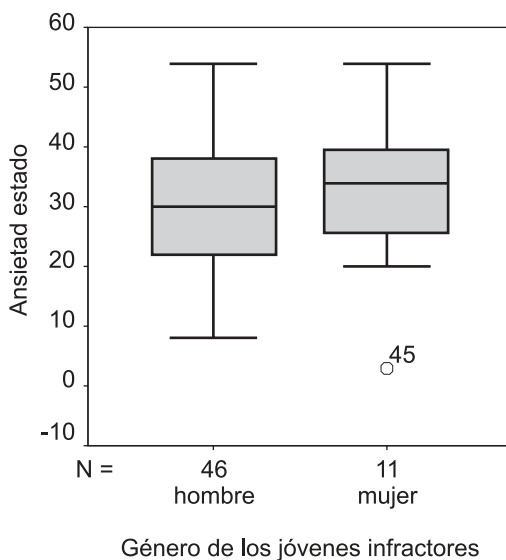


TABLA 4. RESULTADOS OBTENIDOS

	Ansiedad estado		Ansiedad rasgo	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Ansiedad estado	$r^2 = 0,203$	$p = 0,129$	$r = 0,203$	$p = 0,129$
Ansiedad rasgo	$r = 0,203$	$p = 0,129$	–	–
Género	$r^2 = 0,166$	$p = 0,684$	$r^2 = 0,068$	$p = 0,795$
Edad	$r = 0,215$	$p = 0,108$	$r = 0,025$	$p = 0,851$
Situación judicial	$r^2 = 0,797$	$p = 0,372$	$r^2 = 0,000$	$p = 1$
Procedencia	$r^2 = 0,642$	$p = 0,423$	$r^2 = 0,011$	$p = 0,917$
Grupo educativo	$rS = -0,243$	$p = 0,068$	$rS = 0,337$	$p = 0,010^*$
Internamientos previos	$r^2 = 3,418$	$p = 0,064$	$r^2 = 4,397$	$p = 0,036^*$
Frecuencia visitas	$rS = -0,270$	$p = 0,042^*$	$rS = -0,104$	$p = 0,440$
Frecuencia llamadas	$rS = -0,342$	$p = 0,009^{**}$	$rS = -0,073$	$p = 0,588$
Tiempo transcurrido	$r = -0,064$	$p = 0,636$	$r = 0,345$	$p = 0,009^{**}$
Prescripción psicofármacos	$r^2 = 3,583$	$p = 0,058$	$r^2 = 6,114$	$p = 0,013^*$

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 4. DISCUSIÓN

El análisis correlacional entre ansiedad estado y ansiedad rasgo, al igual que en otro estudio realizado con adolescentes infractores (Lira, White y Finch, 1977), no obtuvo resultados significativos. De este modo, la persona que puntúa alto en ansiedad rasgo, no tiene porqué puntuar alto en ansiedad estado, y viceversa. Asimismo, aunque las mujeres presentaron niveles significativamente superiores de ansiedad rasgo, coincidiendo con una investigación reciente realizada con jóvenes infractores (Calhoun, 2001), el género no resultó ser un factor determinante en la presencia de ansiedad estado o rasgo. Cabe señalar que, aunque el número de jóvenes infractoras en este estudio es reducido son la totalidad de chicas con medida judicial de privación de libertad en Catalunya. De hecho, de las 12 adolescentes internadas en el momento de realizar el estudio, 11 participaron (91,6%).

Al tratar con una muestra de adolescentes infractores privados de libertad y, por tanto, con características especiales, no comparables a las del resto de sus coetáneos, se desestimó la posibilidad de tratar los datos en función de los baremos propuestos en el STAI, validados con población general. Como hemos comentado, se partió de las puntuaciones obtenidas en el estudio para determinar los criterios de normalidad. De este modo, se consideraron como niveles altos de ansiedad los centiles incluidos entre el 76 y el 100 (teniendo en cuenta las diferencias de género). De no haberlo hecho así, sin duda, el porcentaje de sujetos ansiosos, en ambas dimensiones (estado y rasgo), hubiera sido mucho mayor. En este caso, siguiendo los baremos del STAI para población general, pasaríamos de un 22,8% a un 50,9% de jóvenes con alto nivel ansiedad estado y de un 21,1% a un 49,1% de jóvenes con alto nivel de ansiedad rasgo. Evidentemente, comparando nuestros resultados con un estudio anterior, realizado con adolescentes de población general (Moreno, Del Barrio y Mestre, 1995), nos hallamos ante un tipo de población adolescente más ansiosa.

Desde estos parámetros, las variables relacionadas con el nivel de ansiedad estado, según los resultados obtenidos, son la frecuencia de visitas y la frecuencia de llamadas. Atendiendo al tipo de correlación, que en este caso es negativa, podemos afirmar que los jóvenes que reciben menos llamadas y/o visitas son los que presentan unos niveles de ansiedad estado más elevados. En efecto, si consideramos la ausencia de vínculo, afecto y/o apoyo familiar como un acontecimiento vital negativo, no sorprende su relación con una mayor alteración emocional de los sujetos (Moreno, Del Barrio y Mestre, 1995). De hecho, en un estudio precedente realizado en prisiones, ya se subrayaba la relación entre los

niveles de ansiedad y el mantenimiento de vinculación afectiva con las personas significativas (Biggam y Power, 1997). Cabe resaltar, además, que, al correlacionar positivamente la frecuencia de visitas con la de llamadas, hallamos un 14% de jóvenes totalmente desamparados durante su internamiento. Esta constatación permite conjeturar la presencia de desamparo con anterioridad a la ejecución de la medida penal.

Por otro lado, las variables relacionadas con el nivel de ansiedad rasgo, según los resultados de nuestro estudio, son los internamientos previos, el tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso, el grupo educativo y la prescripción de psicofármacos. Engram (2001), a partir de un estudio realizado con adolescencia infractora, determinó la variable ansiedad como predictiva de actos violentos. Desde esta premisa podría entenderse la correlación positiva encontrada entre la ansiedad rasgo y la presencia de internamientos previos. Por otro lado, teniendo en cuenta que las infracciones con violencia son las más penalizadas a nivel legal, no es de extrañar que sean precisamente los jóvenes con más ansiedad rasgo quienes llevan más tiempo internados en el centro. Respecto a la correlación positiva entre ansiedad rasgo y grupo educativo, resulta comprensible si entendemos que las experiencias previas de internamiento, durante períodos prolongados, facilitan, a este tipo de jóvenes, identificar qué se espera de ellos, actuando en consecuencia y, por tanto, avanzar en el sistema motivacional propuesto por la organización.

Asimismo, la prescripción de psicofármacos en el centro se relaciona con la presencia de ansiedad rasgo, hecho que pudiera conducir a pensar en la necesidad de priorizar, a nivel médico, la paliación de la ansiedad generalizada o rasgo, frente a la episódica o estado.

Finalmente, como cabía esperar, el grupo educativo correlaciona positivamente con el tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso. El resultado es previsible si tenemos en cuenta que el cambio de fase requiere progresos, a nivel personal y de relación, por parte de los jóvenes. En este caso, el tiempo se erige en condición necesaria para una intervención educativa exitosa.

Respecto a las variables situación judicial y procedencia, lejos de la hipótesis inicial planteada, carecen de relevancia en su posible relación con la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. De este modo, aunque a priori se pudiera pensar que el hecho de no tener sentencia judicial firme podría estar asociado a niveles más altos de ansiedad estado, los resultados lo desmienten. De igual modo, coincidiendo con un estudio de Reinhardt y Rogers (1998) realizado con reclusos adultos, las diferencias étnicas de los individuos son independientes de los niveles de ansiedad en sus dos dimensiones. Cabe pensar que, en posteriores estudios, tendría que contemplarse el lugar de residencia en términos de comunidades autónomas, no de países, para poder determinar si la distancia es un factor relacionado con los

niveles de ansiedad estado, puesto que puede dificultar la frecuencia de visitas que, como se ha visto anteriormente, se asocia a dicha dimensión de la ansiedad.

La variable edad, por su parte, a diferencia de un estudio realizado con adolescentes hospitalizados (Palma, Farriols, Cebrià, Ferrer, Abío y Vila, 2003) pero coincidiendo con otro efectuado con juventud infractora internada (Gover, MacKenzie y Armstrong, 2000), no ha mostrado ningún tipo de relación significativa con los niveles de ansiedad estado y rasgo.

En líneas de investigación futuras sería interesante analizar la posible relación de la presencia de trastornos psicológicos y/o psiquiátricos, el consumo de tóxicos, las estrategias de afrontamiento, la frecuencia de comportamientos disruptivos, la presencia de autolesiones, la relación con el equipo interdisciplinar y el tipo de delito con los niveles de ansiedad estado y rasgo; aspectos que en el presente estudio no se han contemplado y quizá podrían aportar informaciones relevantes. Asimismo, sería interesante analizar la evolución de dicha ansiedad, con el transcurso del tiempo de internamiento.

## 5. CONCLUSIÓN

En síntesis, el adolescente infractor confiere especial relevancia al mantenimiento de vínculo con las personas referenciales a lo largo del proceso de internamiento. Como consecuencia, la acción educativa debe facilitar una red de interacciones sistemáticas con el entorno contextual y social originarios de los educandos. De este modo, urge promover abordajes holísticos que eviten intervenciones educativas segregadas que, con frecuencia, priorizan exclusivamente la consecución formal de la sanción penal. La población infractora ha de poder vivenciar la intensidad de las relaciones con familiares, amistades y profesionales, acrecentando la responsabilidad y la necesaria complicidad. El reto no es otro que facilitar los soportes necesarios para que el joven se cuestione su actitud e idee un proyecto vital alternativo saludable. Como hemos planteado, esto supone la gestión de la ansiedad, reduciéndola a niveles tolerables y óptimos para favorecer el proceso de socialización e integración social.

Lejos de instalarnos en la culpa, debemos promover la relación entre educandos y profesionales, intensificando la orientación tutorial y la aceptación progresiva de compromisos asumibles, confiriendo máxima relevancia a las personas significativas para el adolescente. La acción educativa debe estimular, en los jóvenes, el desarrollo de competencias integradoras y la vivencia de experiencias positivas, una vez superada la autopercepción crónica del estigma del fracaso.

## BIBLIOGRAFÍA

- BIGGAM, F. H. y POWER, K. (1997). Social support and psychological distress in a group of incarcerated young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 41 (3): 213-230.
- CALHOUN, G. B. (2001). Differences between male and female juvenile offenders as measured by the BASC. *Journal of Offender Rehabilitation* 33 (2): 87-96.
- ENGRAM, P. A. (2001). An assessment of self-concept and violence within a delinquent adolescent population. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 61 (9A): 3780.
- FUNES, J.; TOLEDANO, L. y VILAR, J. (1997). *Intervenció psicopedagógica sobre problemes de desadaptació social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- GOVER, A. R.; MACKENZIE, D. L. y ARMSTRONG, G. S. (2000). Importation and deprivation explanations of juvenile's adjustment to correctional facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 44 (4): 450-467.
- HEPBURN, J. y ALBONETTI, C. (1980). Role conflict in correctional institutions. *Criminology* 17: 445-459.
- ICART, A. (2001). Algunas manifestaciones de la ansiedad en la adolescencia. *Temas de psicoanálisis* VI: 155-169.
- IZQUIERDO, C. y LÓPEZ, M. A. (2001). Problemática psicosocial de los delincuentes jóvenes. *Cuadernos de Política Criminal* 74: 371-389.
- LIRA, F. T.; WHITE, M. J. y FINCH, J. R. (1977). Anxiety and mood states in delinquent adolescents. *Journal of Personality Assessment* 41 (5): 532-537.
- MCCORKLE, R.; MIETHE, T. y KRISS, A. (1995). The roots of prison violence: A test of the deprivation, management and "not-so-total" institution models. *Crime and Delinquency* 41: 317-331.
- MORENO, C.; DEL BARRIO, V. y MESTRE, V. (1995). Ansiedad y acontecimientos vitales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 27 (3), 471-496.
- PALMA, C.; FARRIOLS, N.; CEBRIÀ, J.; FERRER, M.; ABÍO, A. y VILA, S. (2003). Ansiedad de los adolescentes durante su hospitalización en unidades de psiquiatría de 24h vs hospitales de día. *Anales de Psiquiatría* 19 (4): 143-149.
- REINHARDT, V. y ROGERS, R. (1998). Differences in anxiety between first-time and multiple-time inmates: a multicultural perspective. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law* 26 (3): 375-382.
- SANDÍN, B.; VALIENTE, R. M.; CHOROT, P.; SANTED, M. A. y SÁNCHEZ-ARRIBAS, C. (1999). Escala de ansiedad social para niños-revisada (SASC-R): fiabilidad, validez y datos normativos. *Análisis y Modificación de Conducta* 25 (104): 827-846.
- SMITH, C. y HEPBURN, J. (1979). Alienation in prison organizations. *Criminology* 14: 251-262.
- SPIELBERGUER, C. D.; GORSUCH, R. L. y LUSHENE, R. E. (1989). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: TEA.



## *Comunicación 5.*

# EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y MENORES INFRACTORES ANÁLISIS DE ACTITUDES Y PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

SABINE BÜRCEL  
ELISA RIBAS GALUMBO

## 1. INTRODUCCIÓN

El internamiento de un menor en un centro socioeducativo tiene la finalidad principal de reeducarle para su reinserción social. Es necesario para ello incidir en el adolescente de forma global, en todas las áreas recogidas en su Proyecto Educativo Individualizado (PEI) que va a regir la intervención de los profesionales durante el tiempo de su internamiento: Área personal, familiar, formativo-laboral y de salud.

Los menores atendidos en el Centro Socioeducativo “Es Pinaret”, gestionado por la Fundació S’Estel (Balears) presentan unas características que los hacen muy vulnerables ante determinadas enfermedades, estrechamente relacionadas con el consumo de drogas, la falta de higiene y conductas de riesgo en las relaciones sexuales. Los datos obtenidos a lo largo de los últimos años evidencian la necesidad de incidir no solo en el cuidado de su salud física y mental sino también en la modificación de su estilo de vida y la reducción de conductas de riesgo. Es prioritaria la implementación de programas de educación para la salud efica-

ces, diseñados específicamente para ellos. Es importante remarcar que éste es un sector de la población con un contacto muy insuficiente con los servicios de salud de Atención Primaria, apareciendo su situación de internamiento como una oportunidad única para la intervención en esta área.

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES INTERNOS Y ESTADO DE SALUD**

En el año 2002 ingresaron en nuestro centro 46 menores, y a lo largo del año 2003 el número de ingresos ascendió a 62. Atendemos a jóvenes con una edad comprendida entre los 14 y 21 años, aunque la mayoría ingresan con 16 ó 17 años.

De los 62 ingresos del año 2003 tan solo 3 eran chicas, siendo nuestra población mayoritariamente masculina.

La gran mayoría es residente en Baleares, aunque se observa un progresivo incremento de menores extranjeros no acompañados (3 marroquíes, 2 argelinos y 4 rumanos) o desplazados recientemente con su familia (3 colombianos y 1 marroquí). De los residentes en Baleares un 36% corresponde a menores de etnia gitana.

La mayoría de estos ingresos corresponden a medidas de internamiento en régimen semiabierto (73%). Un 11% a medidas de permanencia de fin de semana, un 6% a medidas de internamiento en régimen cerrado, el mismo porcentaje que de medidas de internamiento en régimen abierto. Finalmente las medidas de internamiento terapéutico representan un 3% de los ingresos y el 2% restante corresponde a detenciones fiscales<sup>40</sup>.

Muchos han sufrido malos tratos físicos, sexuales y emocionales, y una negligencia en la supervisión y vigilancia parental. No es de extrañar que el 56% de los ingresos del año 2003 tengan expediente abierto en el Servicio de Protección de Menores.

Prácticamente la totalidad de ellos presenta fracaso escolar y absentismo a edades muy tempranas. La gran mayoría no ha finalizado la enseñanza obligatoria y no posee por tanto el título de Graduado escolar o ESO.

En su conjunto presentan una carencia de la atención regular de la salud debido principalmente a un bajo nivel socioeconómico y cultural, una negligencia parental o una situación irregular (inmigrantes sin permiso de residencia).

<sup>40</sup> Datos correspondientes al año 2003.

En el centro socioeducativo “Es Pinaret” los problemas de salud más prevalentes a lo largo de los dos últimos años han sido los siguientes:

	2002	2003
<b>Tabaquismo</b>	95%	80%
<b>Abuso de drogas y alcohol</b>	86%	72%
<b>Enfermedades odontológicas</b>	40%	38%
<b>Trastornos psiquiátricos<sup>41</sup></b>	12%	11%
<b>VIH</b>	2%	2%
<b>Hepatitis B</b>	2%	2%
<b>Hepatitis C</b>	19%	20%
<b>ETS <sup>42</sup></b>	2%	2%
<b>Asma</b>	5%	5%
<b>Trastornos de crecimiento</b>	2%	0%
<b>Malnutrición<sup>43</sup></b>	19%	15%
<b>Sobrepeso<sup>44</sup></b>	5%	7%
<b>Obesidad<sup>45</sup></b>	2%	2%
<b>Infestación parasitaria<sup>46</sup></b>	17%	11%
<b>Alergias medicamentosas</b>	0%	2%
<b>Alergias alimentarias</b>	2%	0%
<b>Diabetes</b>	0%	5%
<b>Embarazo adolescente<sup>47</sup></b>	5%	0%

<sup>41</sup> Principalmente déficit de atención con hiperactividad y trastorno psicótico secundario a consumo de sustancias tóxicas.

<sup>42</sup> Pediculosis pubis (ladillas).

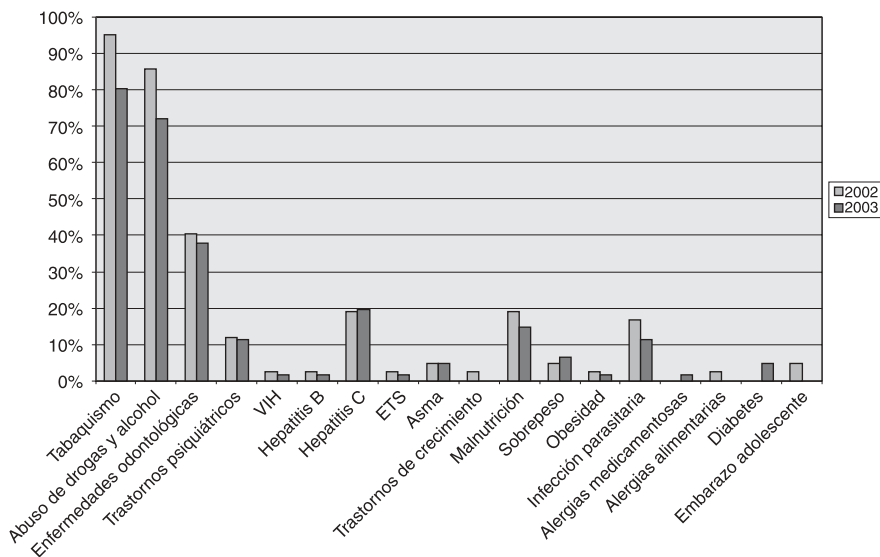
<sup>43</sup> Según el Índice Nutricional (IN)= [Peso actual (kg.)/Talla actual (cm)]/p50 de peso (kg.)/p50 de talla(cm)]x100|N<90= malnutrición.

<sup>44</sup> IN de 110-120.

<sup>45</sup> IN>120.

<sup>46</sup> Piojos y sarna.

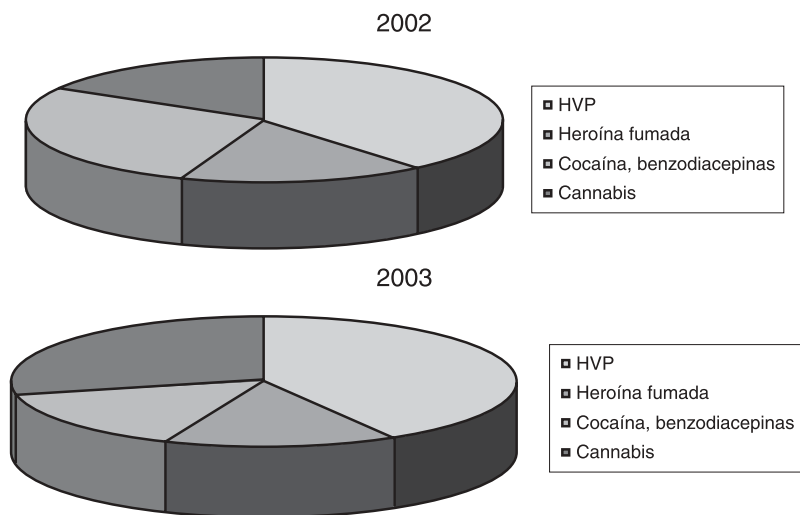
<sup>47</sup> Este porcentaje se refiere al conjunto de la población atendida, mayoritariamente masculina. Si nos referimos a los ingresos de sexo femenino, corresponde al 43% (de siete chicas: un embarazo llevado a término, un aborto y una interrupción voluntaria del embarazo).



### 3. ANÁLISIS DE DATOS

Nuestra población presenta un elevado índice de consumo de sustancias tóxicas y un patrón de abuso que puede diferenciarse en los siguientes grupos en función de la preferencia de consumo de las distintas sustancias:

	2002	2003
<b>Heroína vía parenteral</b>	39%	41%
<b>Heroína fumada</b>	17%	15%
<b>Benzodiacepinas, cocaína</b>	28%	15%
<b>Cannabis</b>	17%	28%



Pese que en el conjunto de la población juvenil en Baleares el consumo de heroína registra un descenso importante en los últimos años, aumentando en cambio el consumo de drogas de síntesis (informe IREFREA 2003), nuestros jóvenes reconocen consumir heroína de forma mayoritaria y utilizan la vía intravenosa como forma preferente de consumo. La segunda sustancia con la que reconocen tener más problemas de adicción son las benzodiacepinas, consumidas frecuentemente con alcohol. Éste segundo grupo de consumidores abusa también de la cocaína, aunque de forma más esporádica.

Finalmente buena parte de ellos reconoce abusar únicamente del cannabis aunque hayan experimentado en alguna ocasión con otro tipo de sustancias (alcohol, benzodiacepinas, éxtasis y cocaína).

Los datos recogidos reflejan un ligero descenso de los ingresos con problemas de drogodependencias en el 2003 respecto al 2002. Desgraciadamente este descenso no ha disminuido la progresión en la incidencia de hepatitis C, como cabría esperar.

Analizando más detenidamente los datos, observamos como de los 10 menores afectados por hepatitis C en los dos últimos años, 8 de ellos eran menores que ya habían cumplido medidas de internamiento en nuestro centro (el 80%). De los 2 casos detectados de hepatitis B, 1 corresponde a un segundo ingreso (50%), igual que en el caso de VIH: 2 casos atendidos en los últimos dos años, de los cuales 1 (50%) es un menor que reingresa por segunda vez.

Estos datos son alarmantes y cuestionan la eficacia de las intervenciones realizadas en nuestro centro dirigidas a la prevención.

#### **4. EL PROGRAMA DE SALUD DE “ES PINARET”**

Nuestro programa de salud se inicia en el momento del ingreso del menor en el centro. Tras ser recibido por el director se entrevista con la psicóloga del centro al objeto de realizar una primera evaluación de su estado emocional y detectar posibles trastornos. Ese mismo día se realiza una analítica de consumo de tóxicos y si se trata de una chica también un test de embarazo. La revisión médica se efectúa en las primeras 24-72 horas con la finalidad de detectar la presencia de traumatismos, enfermedades transmisibles, enfermedades agudas y/o crónicas y para evaluar la necesidad de iniciar tratamientos farmacológicos. Si el menor presenta síndrome de abstinencia a sustancias tóxicas, su reconocimiento médico se realiza de forma urgente en las primeras 24h.

A lo largo de los primeros días se completa la evaluación con una exploración dental, visual y auditiva y se realizan analíticas para evaluar su estado de inmunización y detectar VIH, hepatitis B y C.

Si los resultados son positivos el médico junto con la psicóloga se reúnen con el menor y sus familiares, asesorando sobre la enfermedad, los cuidados necesarios y la prevención de contagios, informando de la derivación al especialista que se solicita desde el centro y facilitando el contacto con asociaciones que puedan brindarles su apoyo (Asociación de Lucha contra el SIDA, ALAS).

A lo largo de su internamiento los menores reciben las vacunas necesarias (hepatitis B, gripe, tétanos...), un seguimiento médico regular y son derivados a los servicios sanitarios de la comunidad para la prevención y tratamiento de sus problemas de salud (servicios odontológicos, oftalmológicos, psiquiátricos, de inmunología, digestivo, endocrino, ginecológicos, de planificación familiar, CAT...).

La situación de internamiento permite al menor conocer su estado de salud (de todos los infectados por hepatitis B, C y VIH solo un 8% conocía su estado antes de ingresar en el centro) y recibir una atención médica adecuada, además de tramitar su tarjeta sanitaria y asignarle un médico de cabecera en el PAC que le corresponde.

Esta atención para la salud que se ofrece desde el centro se complementa con la programación de actividades dirigidas al desarrollo de hábitos de higiene, de alimentación equilibrada y ejercicio físico así como de un ocio más saludable.

## 5. REVISIÓN DE NUESTRAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La educación para la salud se ofrece mediante talleres de prevención realizados por ONG como Cruz Roja o ALAS, y por parte del equipo de nuestro centro (médico, psicóloga, maestras y educadores cualificados). Abordan las conductas sexuales de riesgo y métodos anticonceptivos, los efectos perjudiciales del uso y abuso de tabaco, alcohol, cannabis y otras drogas y la prevención de ETS, hepatitis A, B y C y VIH.

Los datos recogidos y expuestos anteriormente evidencian la necesidad de incidir además sobre hábitos de alimentación y nutrición, cuidados e higiene dental, beneficios del ejercicio físico y el deporte, embarazo, cuidados prenatales y paternidad.

Con el objetivo de mejorar estas actividades de educación para la salud, y concretamente la prevención de la hepatitis B y C y el VIH, se han estudiado a lo largo del mes de abril de 2004, los principales factores y comportamientos de riesgo que presentan nuestros menores y las convicciones y actitudes que dificultan la prevención de esta enfermedad.

## 6. ESTUDIO DE ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DE RIESGO

### 6.1. EN RELACIÓN A LA SEXUALIDAD

Destacan los siguientes **factores y comportamientos** de riesgo:

- Haber ejercido la prostitución
- Sexualidad precoz (antes de los 14 años)
- Frecuentes cambios de pareja
- No utilizar preservativos

- No utilizar métodos anticonceptivos
- Utilizar métodos anticonceptivos poco eficaces (“la marcha atrás”)
- Mantener relaciones sexuales bajo los efectos de las drogas
- Haber mantenido relaciones sexuales con prostitutas

Y las siguientes **convicciones y actitudes** que dificultan la prevención:

- Deseos de paternidad: desear ser madre/padre
- El uso de preservativos como signo de desconfianza: los preservativos no son necesarios si se confía en la pareja
- Los preservativos asociados a la falta de placer y de erotismo: los preservativos restan sensibilidad, y “corta el rollo” eso de tener que ponérselo.
- Mitos asociados al género: los hombres nunca quieren ponerse preservativo por lo tanto es innecesario proponérselo (en las chicas); o los que se ponen preservativo son unos “calzonazos”, no saben imponerse (en los chicos)
- Asociación de la enfermedad a colectivos determinados: la hepatitis o el VIH lo transmiten los “yonkis”, es casi imposible contagiarse en una relación sexual
- Exaltación de la relación amorosa: si quieres realmente a alguien estás dispuesto a compartirlo todo, hasta una posible enfermedad, por lo que no es necesario utilizar preservativo
- Guiarse por el aspecto saludable del otro: si alguien tiene hepatitis o VIH se le nota enseguida porque parece enfermo
- Minimización del riesgo: no pasa nada por compartir el cepillo de dientes o la máquina de afeitar con mi pareja o un amigo

## 6.2. EN RELACIÓN AL CONSUMO DE DROGAS

Destacan los siguientes **factores y comportamientos** de riesgo:

- Consumo de drogas a edades cada vez más tempranas
- Incremento del consumo de heroína
- Consumo de cocaína esnifada
- Compartir la misma jeringuilla
- Compartir el mismo “canutillo” para esnifar cocaína



- Afición a los tatuajes y piercings realizados por “colegas”

Y las siguientes **convicciones y actitudes** que dificultan la prevención:

- Estrategias de prevención inefectivas: se puede eliminar el riesgo limpiando la jeringuilla con agua y jabón
- Desconocimiento de la vía de contagio: la hepatitis se contrae por inyectarse droga, aunque sea con agujas nuevas.
- Minimización del riesgo, y percepción de éste como algo externo, independiente de nuestra conducta: es muy difícil contraer la hepatitis C aunque comparta jeringuilla, es cuestión de mala suerte.
- Guiarse por el aspecto saludable del otro, o de uno mismo: si una persona parece sana no puede contagiarme hepatitis o VIH; Tengo buen aspecto, no estoy amarillo ni me duele nada, entonces no tengo hepatitis.
- Minimización de las consecuencias de la enfermedad: la hepatitis se cura con un tratamiento efectivo en todos los casos

Debido al elevado número de menores que presentan esta enfermedad, los talleres también se orientan a su correcto **tratamiento**, siendo los siguientes factores los que lo dificultan en mayor medida:

- Consumo de alcohol
- Drogodependencia

También se observan **actitudes** poco propicias para el buen cuidado de la enfermedad:

- “Si ya tengo la hepatitis no es necesario prevenir nuevos contagios”
- Exaltación de los poderes de la juventud: “Soy joven y fuerte, la hepatitis no me hace nada”
- Poca motivación para mejorar su calidad de vida: “Mi vida es una mierda, así que me da igual cuidarme o no”
- Rencor por el contagio: “Si a mí me la han contagiado, no me importa contagiar a los demás”.
- Confiar más en factores externos, que en las propias conductas de autocuidado para mejorar su calidad de vida: “Cuando pueda haré el tratamiento y ya está”.

## 7. MODIFICACIÓN DE ACTITUDES

A partir del análisis de sus conocimientos previos, de sus conductas de riesgo y sus actitudes se han rediseñado los talleres de prevención de la hepatitis B y C y del VIH.

En ellos nos hemos centrado no solo en transmitir los conocimientos necesarios para prevenir el contagio y tratar adecuadamente la enfermedad, sino que tratamos de incidir en las actitudes que dificultan la prevención. Ésta es una labor larga y progresiva, puesto que muchas están firmemente asentadas en su cultura o su percepción del mundo.

Así, por ejemplo, de nada sirve tratar de convencer a una adolescente para que utilice preservativos en una relación sexual si no trabajamos antes otros objetivos como conocer las consecuencias de un embarazo no deseado, reconocer que el cuidado de un niño crea dificultades, visualizar su plan de vida de forma objetiva, entender la relación de pareja como una relación libre entre iguales, analizar actitudes machistas que inciden en la relación sexual, etc.

Un objetivo primordial en nuestros talleres es desarrollar la capacidad de los jóvenes de formarse sus propios juicios y desarrollar un pensamiento independiente del cuál se sientan responsables. Para ello se fomentan los siguientes aspectos:

- Actividades de discusión socializada: confrontación de ideas con el fin de ir precisando conceptos sobre la base de la discusión dialéctica. Se intercambian ideas en un clima de tolerancia y respeto.
- El diálogo entre los menores: el educador debe intervenir sólo cuando sea estrictamente necesario, tratando de evitar la tendencia a interacciones dirigidas únicamente hacía la figura del profesor.
- Lectura previa de materiales sobre el tema a discutir.
- La participación de todos en pequeños grupos, haciendo consciente al menor de la diversidad de enfoques que se pueden tener frente a un problema.
- Estudio de casos: darse cuenta de hechos o situaciones que de haberse evitado o manejado bien a tiempo podrían haber impedido el desarrollo de situaciones problemáticas.
- Rol playing: la libre expresión de los participantes facilita el análisis de actitudes y comportamientos que salen a la luz y pueden así iniciar a modificarse.

Esta revisión de sus actitudes y creencias no debe realizarse únicamente en los talleres de Educación para la salud, sino que prosigue en tutorías individualizadas, en los talleres de educación en valores, en las entrevistas de los profesionales con el menor y su familia, etc. En ella están implicados no sólo los profesionales médicos, sino todos los profesionales del centro.

## **8. CONCLUSIONES**

La revisión de nuestras actividades de Educación para la salud se ha puesto en marcha recientemente, y en la primera semana de mayo se ha iniciado el trabajo de revisión de actitudes y conocimientos sobre la hepatitis B y C en los grupos de aula.

Incidir en las actitudes de los adolescentes requiere diseñar actividades que despierten su interés y fomenten su participación. Se trata de un trabajo intenso cuyos resultados no serán visibles a corto plazo, pero que aparece como imprescindible para incidir eficazmente en la modificación de su estilo de vida y comportamientos de riesgo.



## *Comunicación 6.*

# **EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA. EQUIPO EDUCATIVO DE LA RESIDENCIA INFANTIL NORAI**

MÓNICA JIMÉNEZ GARCÍA  
SANDRA MONFORT FERNÁNDEZ

La Residencia Infantil Norai se inaugura en septiembre de 1991 como Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) a partir de un convenio de colaboración entre el Instituto de Reinserción Social (IReS) y la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAIA) de la Generalitat de Catalunya. Por el que IReS recibe el encargo de gestión pedagógica y administrativa de un CRAE de 14 plazas en un equipamiento público del Ayuntamiento de l'Hospitalet de Llobregat, cedido con este fin a la DGAIA. Todos los niños y niñas acogidos en el centro deberán ser propuestos y estar en seguimiento por la Administración, de modo que la tutela (administrativa o judicial) de los niños estará a cargo de la DGAIA o de sus padres y el Director del CRAE será el responsable de la guarda administrativa de todos los niños y niñas acogidos. Este convenio atribuye a IReS la responsabilidad de atender las necesidades educativas y asistenciales de los catorce niños y niñas acogidos en Norai, de manera temporal, garantizando y facilitando la relación de los niños con sus familias, siempre y cuando no exista ningún impedimento legal al respecto o las autoridades judiciales no lo permitan. Las edades de los niños y niñas acogidas, según convenio, oscilarán en el momento de ingreso entre los 6 y los 12 años. De todas maneras, en caso de ingresos de grupos de hermanos, este intervalo se flexibiliza desde los 4 hasta los 14 años. La edad máxima

de permanencia en la Residencia se situará entre los 14 y 16 años, según las características de cada chico y las particularidades de su situación.

La Residencia Infantil Norai depende de la administración pública y, por lo tanto, está regida por una serie de requisitos legales. Esto es, no se puede hacer cualquier cosa, ni de cualquier manera. En cuanto a documentación se refiere la DGAIA establece tres documentos de control, planificación y evaluación de nuestro trabajo: el PEC (Proyecto Educativo de Centro), el PEI (Proyecto Educativo Individualizado) y el ITSE (Informe Tutorial de Seguimiento Educativo). La decisión del equipo de la Residencia fue la de usar los mecanismos de control y seguimiento de la administración, (PEC y ITSE), así como los de programación (PEI) en beneficio del trabajo educativo. Es decir, que estos documentos no solamente respondieran a las exigencias de la administración, sino que realmente resultaran herramientas para poder pensar la acción educativa en la Residencia. Esto pasó, en primer lugar, por un proceso de reflexión y definición del Proyecto Educativo. Posteriormente se inicia un trabajo entorno al PEI, que recoge la planificación del trabajo educativo para cada chico, y al ITSE, que evalúa este trabajo semestralmente. Ambos documentos fueron sometidos a análisis y a las modificaciones necesarias para que estuvieran en concordancia con el Proyecto Educativo del Centro. Así pues, desde Norai se trabaja con un Proyecto Educativo Individualizado diferente al modelo que marca la DGAIA. La comunicación pretende explicar estas diferencias y lo que éstas suponen para nuestro trabajo como educadores.

## 1. ELEMENTOS TEÓRICOS PREVIOS

Para poder contextualizar el modelo de Proyecto Educativo Individualizado consideramos necesario clarificar algunos de los conceptos teóricos a partir de los que desde Norai hemos podido pensar una propuesta de PEI particular. Estos conceptos son: concepto de educación, de sujeto de la educación, de agente de la educación y de contenidos educativos.

Desde la Residencia Infantil Norai entendemos la *educación social* como la transmisión de contenidos culturales y formas de relación con los otros en un momento histórico concreto con el fin de la promoción social de los sujetos. Esto es, poder pensar y ofertar nuevos lugares en lo social a partir de la articulación de los intereses de cada sujeto y una oferta educativa de valor cultural. Así pues, entendemos la educación como un proceso de transmisión de la cultura por parte del educador y de apropiación por parte de los niños.

Al *sujeto de la educación* se le suponen unos intereses particulares y una disposición al trabajo y al esfuerzo; es decir, la voluntad de aceptar algo de la oferta individualizada que desde Norai se realiza.

Al *agente de la educación* se le supone una responsabilidad y un compromiso profesional en el ejercicio de la función educativa. Esta responsabilidad remite a dos cuestiones. Por un lado el educador debe conocer los conocimientos específicos de su disciplina, la pedagogía social, para poder manejarse en la práctica educativa. Por otro ha de hacerse cargo de la transmisión y selección de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto. La experiencia nos demuestra que en la medida que el educador se interesa por algo es capaz de suscitar ese interés. Por ejemplo, en la medida que el educador se interesa por la literatura, da la posibilidad al niño de interesarse por la lectura.

Los *contenidos de la educación* nos remiten a las ofertas culturales de valor social que reservamos y pensamos para cada sujeto. Este punto nos obliga a revisar la cuestión de su selección, en tanto, en educación social existe una ausencia de Diseño Curricular Base (DCB) que nos invita a replantearnos qué queremos transmitir. Esta ausencia no supone que no debamos saber cuál es la exigencia social de época, es decir, la orientación acerca de cuáles son los contenidos de valor cultural en nuestro momento histórico. A modo de ejemplo no podemos obviar que en la actualidad el uso de la informática y las nuevas tecnologías advienen contenidos de valor en nuestra sociedad.

Por otro lado, debemos entender la exigencia social no sólo como aquello que tiene un valor actual, sino también como la herencia cultural que como educadores tenemos el deber de transmitir (la escritura, la historia, la literatura...). Se trata, pues, de poder dar valor y transmitir el legado cultural que a todos nos pertenece para que los niños puedan apropiarse de él, reinventarlo y darle uso en el momento histórico en el que viven.

## 2. QUÉ ENTENDEMOS POR PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

El PEI es el documento en el que queda por escrito la planificación del trabajo educativo que se realiza y se debe realizar con cada niño de la Residencia. Es una herramienta de trabajo en relación con el Proyecto Educativo de Centro y, por tanto, queda enmarcado dentro de las coordenadas que en él se establecen.

Para poder explicar mejor qué es un PEI podemos aclarar cada uno de los conceptos:

- Es un *Proyecto* en cuanto a que éste lleva implícita una idea de trabajo que tendrá unos efectos educativos en el futuro (sobre esta idea volveremos más adelante). El PEI ha de formular una hipótesis a partir de la cual vamos a planificar la línea de trabajo educativo a seguir con cada niño. El Proyecto permite estructurar cuál va a ser el trabajo que los educadores vamos a desplegar para que el sujeto pueda tender a alcanzar los objetivos en cada una de las áreas de contenido. Es, por lo tanto, la planificación de las acciones educativas individualizadas de los educadores que trabajan en la Residencia.
- Es *Educativo* en cuanto a que se trabaja con áreas educativas. Es decir: “*que la hipótesis y los objetivos tienen que ver con las posibilidades educativas del sujeto, con su instrucción y formación*”<sup>48</sup>. Esto supone tener en cuenta los intereses del sujeto y articularlos con la exigencia cultural y social de la época. Se trata de contemplar el interés del sujeto en el momento de formalizar la apuesta educativa que vamos a ofrecerle. El educador es el encargado de transmitir una forma particular de relación con el saber y de posibilitar puntos de amarre entre el sujeto y los contenidos culturales. Por lo tanto, cuando en Norai hablamos de la oferta educativa no nos referimos exclusivamente a una determinada actividad extraescolar, deportiva o cultural, sino a la oferta de un vínculo entre cada uno de los niños y la cultura.
- Es *Individualizado* en cuanto a que es un PEI particular para cada niño. Cada niño es diferente y hay que poder escuchar su demanda, aquello que nos pide el sujeto y que muchas veces es la condición que va a poner para consentir a la oferta educativa. Lo individualizado atiende a tener que contemplar el interés particular de cada niño en relación a la cultura y a las formas de relación con el saber, su edad, sus peculiaridades, es decir, aquello que no es educable pero hay que poder respetar para que el sujeto consienta al acto educativo.

La propuesta del Proyecto Educativo Individualizado la realiza el tutor de cada niño teniendo en cuenta las aportaciones del resto de educadores. Todo el equipo participa en la elaboración del PEI pero es el tutor el que formaliza la propuesta y se erige como garante de que todos los miembros se hagan cargo de la implementación de cada proyecto. Esto significa que los objetivos indicados en el PEI de un niño tienen que ser articulados por todos los educadores de la Residen-

<sup>48</sup> GARCÍA MOLINA, JOSÉ. *El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa*. En *Pedagogía Social* revista Interuniversitaria n.º 8.



cia, cada uno en la franja horaria que trabaje, teniendo en cuenta el vínculo educativo con cada niño y desde la función que despliegue cada educador. Esto no significa que todos los educadores tengan que hacer lo mismo sino que entendemos que el PEI se articula en diversos tiempos, espacios y por diferentes educadores del equipo y que contempla distintos niveles de trabajo, desde la línea general de trabajo educativo a los pequeños detalles que permiten a la acción educativa. Su despliegue se define como una función común a todos los miembros del equipo.

En consecuencia, el PEI es una herramienta para los educadores porque somos los profesionales los que necesitamos de éste para poder planificar la acción educativa. Ningún niño necesita un PEI para ser educado. Somos nosotros los que debemos programar y evaluar nuestro trabajo para saber que estamos educando y que lo estamos haciendo bien. Retomamos aquí la cuestión de los efectos educativos en relación a la evaluación. Cuando hablamos de la evaluación del PEI por un lado nos referimos a si se ha producido algún avance del sujeto en relación a los objetivos planteados y por otro lado a la evaluación relativa al trabajo que los educadores hemos puesto en marcha para la consecución de dichos objetivos. Entendemos la evaluación, pues, no sólo como lo que el niño ha aprendido sino, más bien, lo que nosotros hemos desplegado para que esa transmisión se pudiera realizar (tiempos, recursos, espacios...).

Por otro lado, los aprendizajes los podemos evaluar a corto o medio plazo pero nos encontramos también que los efectos educativos no siempre son evaluables de manera directa. Siempre queda algo del acto educativo que el educador es posible que nunca compruebe, esto supone un enigma que el educador debe aceptar. Nunca sabremos cuando y cómo los sujetos van a poder recoger algo de la oferta de Norai, es decir, cuales van a ser los efectos educativos reales de ésta. Ahí radica la principal diferencia entre educación y aprendizaje: en los tiempos de realización de cada uno de ellos, es decir, en el verdadero sentido de apuesta que lleva escrito todo acto educativo.

### **3. UNA PROPUESTA PARTICULAR DE PEI: LAS ÁREAS EDUCATIVAS**

En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se establece como fundamento del trabajo la siguiente finalidad educativa: la circulación social normalizada de los niños y niñas acogidos que permita la promoción social de estos con igualdad de oportunidades. A partir de la sistematización de los objetivos definidos en el PEC se enmarca la acción educativa. Estos objetivos pretenden poner en relación

las propuestas educativas con los intereses del propio sujeto. Los objetivos quedan sistematizados en diferentes áreas curriculares<sup>49</sup>.

El Proyecto Educativo Individualizado queda estructurado en dos bloques de áreas: las educativas y las de soporte.

En Norai trabajamos a partir de 5 áreas educativas:

### **3.1. ÁREA DE SUJETO SOCIAL Y ENTORNO**

Esta área pretende, de una forma transversal con otras áreas, formular unos objetivos que identifiquen la posición del sujeto frente la exigencia social, y susciten nuevos posicionamientos que le permitan acceder con garantías a circuitos sociales amplios. A la vez que se plantean objetivos en relación al entorno: su conocimiento y circulación por los diferentes espacios que le rodean con la finalidad de la promoción social en cualquier caso.

### **3.2. ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

El equipo educativo entiende el lenguaje como vínculo social, por lo tanto los objetivos educativos de esta área se refieren a la función social del lenguaje, para mejorar en el sujeto las posibilidades de lazo social, conocer los diferentes usos del lenguaje y el uso de la palabra como vínculo social. En esta área se plantean también objetivos en relación a la promoción de la lectura, como de vínculo con la cultura y enriquecimiento personal. Al igual que en el área anterior, el área de lenguaje y comunicación también tiene una significación transversal.

### **3.3. ÁREA DE JUEGOS Y DEPORTE**

Entendemos el juego como un espacio para la simbolización. Es por este motivo que se incluye en el proceso de socialización del niño. El deporte supone un momento posterior de este proceso. Partimos de la base, pues, que el área de juegos y deportes supone unos contenidos de trabajo fundamentados por su fun-

<sup>49</sup> La formulación de los objetivos educativos que conforman las áreas educativas se trabajó en las supervisiones con la Dra. Violeta Núñez. Por tanto, muchos de los conceptos expuestos proceden de su trabajo en este tema. Sobre todo, el artículo “Una proposta de treball educatiu en centres oberts des de l’aproximació al disseny curricular en educació social” publicado en Temps d’Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona n° 15, primer semestre de 1995.

ción social y en la simbolización de reglas y normas de lo social; así como de encuentro con los otros.

### **3.4. ÁREA DE TECNOLOGÍA**

Esta área pretende dotar al sujeto de la educación de las capacidades, habilidades y destrezas que se desprenden de la actividad manual, técnica e informática, teniendo en cuenta sus intereses y sus necesidades. Supondrá también el trabajo educativo hacia el interés por el descubrimiento, y para la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones.

### **3.5. ÁREA DE ARTE Y CULTURA**

Esta área pretende el conocimiento y apropiación de la herencia cultural y artística por parte del sujeto de la educación, siendo capaces de tener una opinión y poder valorar las diferentes formas artísticas. A la vez se plantea la necesidad de posibilitar la expresión artística en los niños a partir de sus intereses.

Los contenidos de estas áreas son contenidos de carácter educativo, se excluyen de este apartado aquellos contenidos que no dependen de la acción educativa llevada a cabo por el equipo educativo de Norai. El contenido de las áreas refleja objetivos de valor social y que permitan las adquisiciones necesarias para responder a las exigencias sociales de la época, teniendo en cuenta la edad de los niños atendidos. Es aquí donde recae la importancia del interés del sujeto en cada PEI, ya que los objetivos de estas áreas deben tener en cuenta cómo articular lo que se exige en lo social con las posibilidades e intereses de cada sujeto en particular.

Lo particular de la propuesta de nuestro Proyecto Educativo Individualizado es que no hablamos de ámbitos de intervención, ya que el trabajo no se realiza “sobre” el sujeto sino “con” el sujeto. Es decir no trabajamos con ámbitos que pretenden dar cuenta de todo el sujeto: sus emociones, su personalidad, su sociabilidad, su sexualidad, su... Nuestro trabajo no es modificar al sujeto sino educarlo y esto supone un trabajo “con el sujeto” pues es un trabajo de transmisión del educador y de apropiación del niño. El trabajo está basado en las áreas educativas y queda planificado en el Proyecto Educativo dentro de los objetivos y estrategias que se establecen para cada una de las áreas. Aquello que no tiene que ver con lo educativo pero que igualmente forma parte del encargo institucional que tenemos como educadores queda recogido en las áreas de soporte. Desde Norai (y el resto de CRAEs) se tiene que garantizar la atención de otros aspectos de la vida de los niños. Es decir, las áreas de soporte se refieren a aquellas áreas que no son

educativas pero permiten la acción educativa y la sostienen. Estas áreas no se plantean con objetivos generales y específicos sino con las estrategias a seguir, en cada uno de los casos, teniendo en cuenta el nivel de responsabilidad. Por lo tanto lo que se define es el nivel de coordinación con cada uno de los profesionales externos a la residencia que tienen algo que ver con los niños y niñas atendidos en Norai.

Las cuatro áreas de soporte son:

1. Área escolar.
2. Área médica.
3. Área familiar.
4. Área de atención psicológica.

#### **4. CONCLUSIONES**

Para el equipo educativo de la Residencia Infantil Norai el PEI es una herramienta fundamental para planificar y organizar nuestro trabajo educativo. Reelaborar y redefinir este documento ha supuesto poder pensar nuestro trabajo en relación a áreas educativas, así como poder delimitar cuáles son nuestras funciones y en relación a que objetivos. Desde Norai apostamos por subrayar la función educativa por encima de las funciones referidas a la atención de los niños. El encargo desde lo institucional es doble y en numerosas ocasiones lo educativo queda borrado o desdibujado. Se trata, pues, de delimitar aquello que transmitimos y cómo lo hacemos y no entretenernos en otras funciones que no nos corresponden. La función del educador se centra, entonces, en poder reencontrar los espacios y los tiempos educativos con cada niño dentro de la Residencia.

Por otro lado el situar nuestro trabajo en coordenadas educativas implica poder abrir nuevos lugares para los niños en relación a la cultura. Esto es, pensar que trabajamos con sujetos de la educación y no de la “asistencia” ocupándonos de sus “carencias” (emocionales, sociales...). El PEI marca la línea educativa con cada niño para posibilitar que este aprenda y tenga la posibilidad de acceder a nuevos lugares para su promoción social y cultural. De este modo nuestro encargo pasa por garantizar que los niños acogidos en la Residencia sean sujetos de derecho en tanto pueden acceder a un patrimonio social y cultural que también les pertenece.

**BIBLIOGRAFÍA**

- EQUIPO EDUCATIVO DE NORAI: La inquietud al servicio de la educación. *La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. (En prensa)
- EQUIPO EDUCATIVO DE NORAI (2000) Proyecto Educativo de Centro.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, Don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA MOLINA, J. (2001) *El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa*. En *Pedagogía Social revista Interuniversitaria* n° 8
- MEIRIEU, Ph. (1995) *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1995) “Una proposta de treball educatiu en centres oberts des de l’aproximació al disseny curricular en educació social” publicado en *Temps d’ Educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona n° 15.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1997) “De la educación en el tiempo y en sus tiempos” Barcelona-Buenos Aires. Texto establecido sobre la conferencia impartida en el Seminario Internacional “Construyendo un Saber sobre el interior de la escuela”.
- PETRUS I ROTGER A. (1997) (Coord.) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- TIZIO, H. Coord. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.



## *Comunicación 7.*

# POLÍTICAS DE INFANCIA

INMACULADA JEREMÍAS PUIG

El IV Congreso es una ocasión muy adecuada para compartir la reflexión sobre un servicio de intervención socioeducativa, en el marco de la administración local, dirigido a la pequeña infancia y familia.

Esta comunicación es fruto del trabajo que los profesionales responsables han ido haciendo a lo largo de los 7 años de vida de estos servicios.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI que justo acabamos de empezar, las políticas socioeducativas serán motivo de debates y largas horas de trabajo de políticos y técnicos. Los cambios acelerados y la complejidad son elementos constitutivos de la posmodernidad que requieren intervenciones socioeducativas que acompañen los procesos de mejora para que constituyan una red vertebradora y no un sustrato desintegrador.

Entramos en una dinámica de participación y mejoras sociales que pretenden una mas adecuada calidad de vida ya que la prevalencia del mundo de la economía, con sus intereses, está ahogando la vida cotidiana y las relaciones humanas.

La infancia, categoría de los ciudadanos mas pequeños, está amenazada de ser invisible ya que no vota ni distorsiona la vida de las ciudades. El trabajar por sus derechos es trabajar por la universalidad de los derechos humanos.

La Convención de los Derechos de la Infancia, aprobada el 20 de Noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, ha representado un gran paso adelante en lo referente a considerar a las personas menores de 18 años, ciudadanos de pleno derecho. Va dirigida a toda la infancia como grupo social universal, estableciendo los derechos que les asisten en los diferentes ámbitos, a diferencia de la Declaración de Ginebra y la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia que se limitaban a incidir en la “infancia en riesgo”.

Se trata de un documento con fuerza jurídica obligatoria para los estados que ratifican el texto de la convención. El Estado español lo hizo el 30 de Noviembre de 1990.

Instituciones y ONGs internacionales, hace tiempo que vienen trabajando para y por unas políticas integrales de infancia. Una de las iniciativas son las llamadas “Ciudades amigas de la infancia” y con esto nos estamos acercando al mundo local que es donde las desigualdades a pequeña escala se pueden paliar y combatir con mejor eficacia.

Centrándonos en las familias con hijos de 0 a 3 años, podemos considerarlas como grupo discriminado ya que ésta etapa está caracterizada con un conjunto de necesidades específicas y cuenta con menos recursos que el resto de familias con hijos mayores de 3 años. En general nuestro país carece de políticas laborales que protejan los derechos de las personas en el momento de formar una familia con hijos. Carece de políticas económicas para el acceso a la vivienda cuando una pareja quieren formar una familia, así como en la llegada de los hijos. Finalmente carece de políticas socioeducativas que colaboren con los padres y madres para que estos puedan asumir las obligaciones parentales de afecto, desarrollo y educación de los hijos pequeños, en estos momentos que los progenitores constituyen todo el mundo para el niño/a de 0 a 3 años y que de la mano de los padres y madres han de abrirse al resto de la sociedad.

La familia con hijos de 0 a 3 años es más vulnerable, a la vez, que está más abierta al intercambio. Estas dos características predisponen al padre y a la madre a querer compartir con otras familias que vivan parecidas circunstancias, de manera que unos y otros se ayuden a encontrar el modelo propio, adecuado a los deseos y objetivos de cada pareja en relación a su clima y estilo familiar.

Las familias con hijos pequeños se ven acosadas de obligaciones y cuentan con pocas ayudas. La comunidad mas próxima, el municipio, sabe de sus necesidades y cuenta con pocos recursos para poner en marcha servicios que colaboren con la tarea de proteger y promover los derechos de la infancia. Los ayuntamientos deberían disponer de más competencias y recursos.



Desde San Feliu de Llobregat, municipio de la provincia de Barcelona, se viene trabajando para que los Derechos de la Infancia sean respetados y promovidos en este municipio. En 1996 se creó el Programa de la Infancia que ha representado poder articular actuaciones en distintos colectivos interesados en la protección y promoción de los Derechos de la Infancia.

## 2. EL MUNICIPIO

San Feliu de Llobregat tiene, según el censo del año 2003, 41.543 habitantes. En 1998 contaba con 35.958 habitantes.

Su población cuenta con una gran tradición asociativa, cultural e industrial.

Siendo la capital de la comarca dispone de servicios administrativos como el Registro de la Propiedad, Juzgados, Hacienda.

En 10 años se ha pasado de 321 nacimientos en 1992, a 556 en el 2002.

A partir de la instauración de los ayuntamientos democráticos, San Feliu de Llobregat hizo una apuesta por la pequeña infancia, colaborando y finalmente municipalizando, una cooperativa de “escoles bressol” (escuelas maternas) que contaba con 3 centros de educación 0-3 años.

## 3. EL PROGRAMA DE LA INFANCIA

Nace de la voluntad política del consistorio y la colaboración de técnicos del departamento de educación. Se constituye el año 1996.

Depende del concejal Presidente de la Área de Atención a las Personas.

Los objetivos del Programa de la Infancia son:

### CONOCER

1. Conocer los datos estadísticos y las características de la población de 0-12 años de san Feliu.
2. Identificar las problemáticas específicas de la población de 0-12 años y la dimensión de estas problemáticas en San Feliu.

3. Conocer y evaluar las variaciones en el marco legal para la población de 0-12 años.
4. Conocer las entidades, instituciones o sectores de la ciudad que trabajan o pueden trabajar con la población de 0-12 años.
5. Escuchas y ser receptivos a las opiniones y expectativas de los niños y niñas de 6 a 12 años sobre su ciudad y el que su ciudad les ofrece, estableciendo los mecanismos participativos necesarios para hacer que ello sea posible.

## INTERVENIR

6. Potenciar el desarrollo armónico, la socialización y la integración de todos los niños y las niñas de San Feliu entre los 0 y los 12 años, especialmente de los que pertenecen a las familias en situación mas desfavorecida.
7. Informar, orientar y formar a las familias, especialmente a las que se encuentran en situaciones más desfavorecidas.
8. Organizar, coordinar y optimizar los recursos municipales dirigidos a la población de 0-12 años.
9. Coordinar e impulsar la red de entidades, instituciones o sectores de la ciudad que trabajan con la población de 0-12 años, implicando nuevos componentes y siendo uno más dentro de la red y sin condicionarla por un protagonismo excesivo: la ciudad somos todos.
10. Conseguir las condiciones necesarias para el desarrollo de este programa.

Desde el Programa de la Infancia se viene impulsando:

- Los servicios de apoyo a las familias con pequeña infancia. Un servicio de apoyo y acompañamiento a las familias que acaban de tener un hijo y durante los primeros años de vida del pequeño.
- El Consejo de los niños y niñas. Que lleva a cabo la promoción y participación de los niños y niñas de San Feliu en la vida ciudadana,
- La Red de Atención a la Infancia de 0 a 12 años. Ofreciendo la infraestructura y el impulso del trabajo en red de los profesionales que se dedican a la infancia de 0 a 12 años.

- La transversalidad. Como puede ser la colaboración en temas de pequeña infancia en la feria de San Feliu, los Casales de Verano... y otras colaboraciones con otras iniciativas llevadas a cabo por otros departamentos e/o instituciones y dirigidas a la infancia, componen el hacer cotidiano del Programa de la Infancia.

De los objetivos 6 y 7 nacen el “Espai del Nadó” (Espacio del recién nacido), Espai Familiar (Espacio Familiar) y Espai Obert (Espacio Abierto). En estos nos centraremos y desarrollaremos su contenido.

### **3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CREACIÓN DE LOS “ESPAIS DEL NADÓ, FAMILIAR Y OBERT”**

A partir de la creación de las escuelas maternas, su trabajo inicia una cultura de la pequeña infancia.

Desde el principio, los Servicios Sociales y las escuelas maternas trabajan en colaboración en aquellos casos que la familia es atendida por los dos servicios y las características particulares de la familia lo requieren.

Después de la realización de un proyecto conjunto que duró un curso se proyectó el actual servicio.

1997 Creación del servicio de soporte a las familias con hijos/as recién nacidos/as, de 0 a 12 meses y sus familias, “l’Espai del Nadó”.

1999 Puesta en marcha del servicio del espacio familiar, para niños y niñas de 10 meses a 3 años y sus familia, “l’Espai Familiar”.

2000 Puesta en marcha del servicio espacio abierto, para niños y niñas de 0 a 6 años y sus familias, “Espai Obert”.

### **3.2. NUEVAS NECESIDADES QUE SE DETECTAN EN LA POBLACIÓN**

- Estamos asistiendo a un cambio en la composición de las familias
- Cambios laborales. La mayoría de las parejas trabajan los dos y los abuelos todavía están en edad laboral, y/o viven en otro municipio.
- Reducción de la natalidad.
- Incremento en la edad de la madre en el momento de tener el primer hijo.

- Las ciudades y las viviendas no están adaptados a las necesidades de los niños y las niñas.
- Han disminuido las relaciones vecinales y los contactos intergeneracionales dificultando la socialización.
- Aislamiento de la familia. Soledad.

### **3.3. DEFINICIÓN DE LOS ESPACIOS DE PEQUEÑA INFANCIA**

Son un lugar de encuentro de los niños y niñas pequeños, acompañados de la madre/padre o de un adulto responsable, donde se posibilita el intercambio de experiencias en la crianza y educación, el juego y la relación y donde se da soporte y contención a la experiencia parental y filial con la posibilidad de construir modelos válidos para cada participante y todo esto con la presencia de profesionales especializados.

### **3.4. OBJETIVOS GENERALES**

1. Dar soporte a los niños y niñas y a sus familias en la función parental, con la finalidad de favorecer una mejora en la calidad de la vida personal, familiar y de la comunidad.
2. Crear un clima de acogida, de confianza y de respeto mutuo, en el cual la relación, la observación y la escucha sean las principales herramientas de trabajo para encaminar la intervenciones de los profesionales.

### **3.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Ofrecer un espacio de juego y relación entre las familias y los bebés y niños y niñas pequeños en un clima distendido y de acogimiento.
2. Posibilitar la socialización del menor y su familia a partir del espacio de encuentro.
3. Favorecer el intercambio de experiencias entre los asistentes.
4. Trabajar en grupo aquellos temas relacionados con los aspectos evolutivos de los pequeños y pequeñas.

5. Crear un espacio de contención emocional y de creación de pensamiento para las familias y los pequeños y pequeñas.

### 3.6. METODOLOGÍA

– *Entrevista previa*

El Espai del Nadó y Espai Familiar, empiezan con una entrevista cuyo objetivo es recoger información de la familia y dar información de los espacios.

Es el primer contacto donde el profesional puede detectar las necesidades propias de aquella familia.

El Espai Obert no requiere entrevista para poder participar en el.

– *Constitución de los grupos*

10 familias y dos profesionales.

El espacio abierto no tiene límite de asistentes, generalmente se regulan las propias familias. Después de un día de máxima afluencia le siguen otros que la asistencia baja.

– *25% de plazas reservadas*

Las derivaciones desde los Servicios Sociales, Atención Precoz, Pediatría... cuentan con un número de plazas reservadas para que en cualquier momento pueda incorporarse una familia que lo necesite.

– *Duración de las sesiones*

Las sesiones son de dos horas una vez por semana. Suficiente como para que durante la semana puedan observar novedades y esperar el nuevo encuentro.

El espacio abierto se ofrece dos veces por semana.

– *Distribución de los espacios*

Los Espais del Nadó se realizan en distintos puntos de la ciudad para facilitar el acceso de las familias. Son servicios que necesitan una infraestructura sencilla y pueden compartir el espacio con otras actividades.

Los Espais Familiares se realizan en un mismo local, el propio del servicio de “Espacios de Pequeña Infancia”, ubicado en el mismo edificio que una de las escuelas maternas municipales.

El Espai Obert se realiza en el local propio del servicio de “Espacios de Pequeña Infancia”.

– *Dinámica de las sesiones*

Los Espacios del Nnadó y los Familiares tienen tres momentos: el momento de la llegada que son acogidos por los profesionales y se propicia un encuentro individualizado, la tertulia o espacio grupal central acompañado con un pequeño pisolabis y la despedida que suele favorecer un acompañamiento también individualizado.

– *Temas a tratar*

Los temas a tratar siempre son a partir de los intereses del propio grupo y favoreciendo la posibilidad de expresar la diversidad de opiniones y experiencias de las familias.

En el Espai Obert no se generan dinámicas grupales estables pero sí diálogos compartidos entre diferentes familias.

– *El juego y la relación*

Son básicos y se propicia la interacción entre los niños y niñas y entre los pequeños y pequeñas con los adultos. También se propicia la observación de los padres y madres hacia los niños y las niñas, este ejercicio es muy rico y ofrece elementos muy elocuentes en relación a las posibilidades de los bebés y su desarrollo.

– *Registros de las sesiones*

Una de las profesionales elabora un registro haciendo constar las familias asistentes, los temas tratados y las incidencias que convenga resaltar.

Este método de trabajo favorece la reflexión y la toma de conciencia de aspectos importantes de la vida de cada pequeño y pequeña y la familia, también de la dinámica grupal. La toma de conciencia lleva a la creación de pensamiento en torno al servicio y tiene efectos de mejora de la calidad del mismo.

Posteriormente los registros se utilizarán para hacer la memoria y evaluación del servicio. Así como las encuestas contestadas por las familias donde se refleja el grado de satisfacción de los participantes y los elementos del impacto.

– *Supervisión*

Se realiza una supervisión con una psicóloga externa al servicio. La proximidad emocional de los profesionales, directamente implicados en el grupo, hace que sea necesaria una mirada externa que ayude a reflexionar y encontrar el posicionamiento correcto ante situaciones complejas, ya que esto no es fácil, con la finalidad de ser una ayuda en el progreso de los niños y niñas y de sus familias.



*Palacio de Congresos de Santiago de Compostela, lugar del encuentro.*



*Inaugurando el Congreso.*



*El stand de libros especializados, uno de los más visitados.*



*Ponencia de Cristina Almeida sobre Educación Igualitaria.*





*Para reponer fuerzas, una buena comida.*



*La secretaria, el corazón del congreso para que todo estuviese a punto.*



*Los momentos de relax. Amenización en los descansos.*



*El ocio también es importante. La cena del Congreso.*

El echo de tener en la cabeza a los pequeños y pequeñas y familia, que presentan ciertas dificultades, tiene efectos beneficiosos. Se han constatado cambios de actitud y mejora de relaciones, en el momento que las profesionales presentan los casos a supervisión.

– *Coordinación con otros servicios del municipio*

Se trabaja coordinadamente con la red y los profesionales de los servicios de salud, comadronas, pediatras y enfermeras pediátricas.

Se llevan a cabo coordinaciones con las Escuelas Maternales los servicios de Atención Precoz, los Servicios Sociales y como ya se ha dicho con los servicios Pediátricos en aquellos casos de familias atendidas comúnmente, donde hace falta una mirada diversificada pero una orientación en la misma dirección y se hace un seguimiento.

Con el grupo de Crianza y educación 0-3, de la Red de Atención a la Infancia, se realiza un trabajo conjunto de intercambio y elaboración de productos dirigidos a la población de esta franja de edad en general. Ejemplos son: el Cuaderno de crianza, el Tríptico sobre alimentación, la Charla coloquio sobre los límites... Todo este trabajo favorece un mejor conocimiento entre los diferentes profesionales y eso redundará en una mejora del servicio que se da.

– *Evaluación y memoria*

La memoria y evaluación se hace al finalizar el curso recogiendo los siguientes apartados: Difusión, entrevistas, ubicación de los grupos, composición y dinámica, encuestas, fiesta final de curso, supervisión, formación, profesionales, relaciones institucionales, conclusiones y propuestas de mejora.

La evaluación se hace del cumplimiento de los objetivos y de impacto, cualitativa y cuantitativamente.

### 3.7. LOS PROFESIONALES

#### ROL DE LOS PROFESIONALES

- Los profesionales implicados son:
- una maestra de infancia (Dep. Educación)
  - una educadora social (Dep. Servicios Sociales)
  - una trabajadora social

consideramos que el número de profesionales necesarios en un servicio de estas características es de dos por grupo.

La riqueza y pluralidad de las dinámicas grupales y la intensidad de las relaciones que se establecen, hacen necesaria la presencia de dos profesionales para poder atender las necesidades individualizadas, favoreciendo la dinámica grupal y poder observar a los niños y niñas y adultos con sus características particulares.

La presencia de dos, pasa a ser un modelo de relación y diálogo para las familias participantes.

Ante situaciones que pueden provocar angustia o preocupación en el profesional, la presencia de un segundo tiene efectos de validación e intercambio, también necesario a este nivel.

Los profesionales de estos servicios no se colocan en una posición de tener el saber, sino que más bien parten de la base que el saber también se encuentra en las familias y en la relación que se establece gracias a la contención del grupo. En este sentido los profesionales ofrecen un espacio de relación que ayuda a comprender qué les pasa a los pequeños y pequeñas y además ayuda a los progenitores a orientar su papel de padre y madre, conteniendo angustias mediante la capacidad de escucha, ofreciendo alternativas y sugerencias cuando hacen falta, pero nunca actuando desde una posición de saber que conlleve un juicio de las conductas, ni mucho menos, las intenciones. Los profesionales potencian los aspectos positivos de cada persona favoreciendo la confianza en las propias capacidades, con respeto hacia las maneras de hacer y de pensar de cada uno.

La tarea que hacen los profesionales de estos servicios que acogen a la vez al bebé y a la familia, es el de acompañar, ofreciendo soporte emocional a los pequeños y pequeñas y a los adultos a través de un espacio que permite entender al menor y escuchar las preocupaciones que genera la maternidad y la paternidad, comprender la problemáticas particulares de cada uno y ayudar a encontrar la

propias vías de solución. El papel de estos profesionales requiere una actitud de disponibilidad y escucha desde el respeto por el menor y para el adulto que quieren ser tenidos en cuenta desde su historia, desde su particularidad, y desde su deseo de mejorar sus capacidades como niño y niña, como a padres/ madres y en la relación entre ellos.

En las prácticas existentes actualmente estos técnicos provienen de experiencias profesionales y de formaciones académicas diversas, educación infantil, trabajo social, educación social o ciencias de la salud. Los conocimientos adquiridos con anterioridad son importantes para desarrollar la tarea, pero más lo es la capacidad de adaptarse a los objetivos específicos del servicio, integrando el trabajo con menores y adultos a la vez, así como la motivación para llevar a cabo una formación permanente en relación a técnicas del trabajo en grupo, dinamización y organización de actividades, trabajo en red, relaciones familiares y desarrollo infantil. La proximidad emocional de la relación profesional de estos técnicos aconseja, además, la supervisión por profesionales de la psicología con experiencia de trabajo con familias e hijos pequeños, que ayuden a encontrar el lugar idóneo del rol del técnico, aquel que favorece al máximo el progreso de las familias y los niños y niñas.

En el grupo hay la presencia de dos de los profesionales corresponsables. Antes de que den comienzo los grupos se distribuyen las tareas de dinamización de los diálogos, la observación más detallada de los menores y sus familias y los registros de las sesiones.

## REUNIONES

Mensualmente se realiza una reunión del equipo para compartir las diferentes dinámicas de los diferentes espacios y programar y evaluar los servicios.

La responsable del Programa tiene sesiones de trabajo con la coordinadora de los Servicios de Pequeña Infancia.

Con motivo de la memoria y evaluación del curso se lleva a cabo una reunión con la presencia del responsable del Programa de la Infancia y la coordinadora de Servicios Sociales.

## FORMACIÓN

Ante los cambios que afectan a la unidad familiar, los profesionales han de actualizarse en su saber y enriquecerse de otras disciplinas para poder entender qué está pasando y hacer un acompañamiento creativo y abierto a futuro.

Dada la especificidad del servicio dirigido a la pequeña infancia y a sus familias, conviene una cierta especialización en dinámicas grupales y observación de bebés.

Ésta última es de primerísima necesidad ya que los primeros años de vida de un niño/niña son cruciales y conviene protegerlos, favoreciendo relaciones de calidad. Además este tipo de formación favorece el entender las relaciones parentales, focalizando la mirada en el bebé.

## RECURSOS

El espacio será una sala habilitada para el servicio, donde las familias puedan sentarse cómodamente y puedan dar de mamar o el biberón cuando sea preciso. Una mesita donde poner el refrigerio que se ofrece y un lugar para los bebés preparado para acogerlos según la atención que deba recibir, mesa de cambio, colchón para que pueda moverse con libertad, juguetes adecuados a la edad...

Todo el espacio estará diseñado de manera que cree un ambiente acogedor donde las personas participantes puedan sentirse a gusto.

También se cuenta con una pequeña biblioteca con servicio de préstamo.

Para el espacio abierto se usan dos salas contiguas, una con juegos y materiales favorecedores del movimiento y la otra con rincones de juegos tranquilos adecuados a la edad. Cuando se usa el patio se ofrecen jugas de agua.

## 4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión aportamos unos principios básicos que son fruto de la reflexión sobre la práctica de los 7 años de vida que llevamos trabajando en el servicio.

#### **4.1. A NIVEL DEL SERVICIO**

- **Prevención:** Son espacios altamente preventivos ante las necesidades y conflictos que se generan cuando se tiene un hijo/a, independientemente del estatus económico, cultural y social.
- **Espacio normativo:** Es un espacio donde la participación de las familias está en función de haber tenido un hijo independientemente de los factores de riesgo social. Es un espacio normalizador porque ofrece la posibilidad de establecer relaciones y aprender todos de todos. Y para aquellas familias con hijos pequeños que están catalogadas socialmente de marginales, representa una posibilidad de ser tratadas no por su dificultad sino por sus capacidades y posibilidades.
- **Integración social:** Son espacios integradores de diferentes culturas y étnias donde se comparten los diferentes saberes y costumbres alrededor del cuidado y educación de los hijos/as. El echo de tener un hijo/a tiene algo de universal que acerca y despierta solidaridad con las otras familias que se encuentran en las mismas circunstancias.
- **Sostenibilidad:** Son espacios sostenibles que se pueden beneficiar de las estructuras de otros servicios y ser ofertados descentralizadamente. Se parte de la confianza en la capacidad del grupo y de los sujetos de autorregularse a partir de lo que tienen y así adaptarse a los cambios a partir de recursos propios. Este principio va íntimamente ligado a la prevención.
- **Accesibilidad.** Son espacios que han de estar ubicados en puntos diferentes de la ciudad para así facilitar el acceso de las familias.

#### **4.2. A NIVEL DE LA INFANCIA**

- **Respeto a la infancia y a sus derechos.** Ponen la mirada en la los niños y niñas y observándolo el adulto toma conciencia de sus necesidades de autonomía y que representa la protección adecuada.

#### **4.3. A NIVEL DE FAMILIAS**

- **Contención.** Son espacios acogedores y contenedores que facilitan y potencian los recursos personales.
- **Creación de pensamiento.** Son espacios donde se crea pensamiento para reforzar el vínculo parental-filial.

#### **4.4. A NIVEL DE PROFESIONALES**

- De respeto y escucha. La actitud de los profesionales, para que sea ética y de calidad ha de partir del respeto y la escucha. Su función es la de acompañar, ofreciendo soporte emocional a los niños y niñas y a los adultos a través de un espacio que permite entender a los pequeños y escuchar las preocupaciones que genera la maternidad y la paternidad, comprender las particularidades de cada uno y ayudar a encontrar la propias vías de solución en las problemáticas. Nadie va a aleccionar a nadie. Se trata de potenciar los recursos personales de cada participante.
- Interdisciplinariedad. Las diferentes formaciones de los profesionales dentro del equipo permiten mirar el sistema familiar de una manera global.



## Comunicación 8.

# PROYECTO COACHING MENORES LUGO

M<sup>a</sup>. JESÚS DÍAZ SÁNCHEZ  
ÁGUEDA VALÍN ARMAS  
MARTA PAZ PEÑA

Alar Galicia, desarrolla el proyecto COACHING MENORES, en el municipio de Lugo en colaboración con la “*Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado da Xunta de Galicia*”.

El COACHING MENORES, es un proyecto de acompañamiento cuya filosofía principal es la aplicación del concepto tradicional coaching que consiste en ayudar a aprender en lugar de enseñar. O coachee, es decir, la persona que recibe ayuda de un coach, no aprende del coach, si no que solo aprende de si mismo. El trabajo del coach consiste en estimular y facilitar, a través de preguntas el encuentro de respuestas por parte de coachee. Parte de un concepto de entrenamiento que John Whitmore, aplicó al mundo empresarial hace más de dos décadas, y que Alar Galicia, esta aplicando en los servicios sociales, como concepto de acompañamiento dirigido a personas y colectivos para trabajar en la prevención del riesgo social, de la exclusión, de la marginación y de la precariedad social, trabajando en el apoyo escolar, frenando el fracaso escolar, que en este caso está dirigida a la población menor, para ejecutar una acción de acompañamiento individualizada con cada *menor* incorporado al proyecto COACHING.

La metodología del proyecto COACHING MENORES, “*acompañamiento individual y personalizado*” tiene una característica innovadora, que por ser innovadora es rompedora y por rompedora es eficaz.

Ayudando a mejorar y optimizar sus vidas, identificando y reflexionando sobre sus necesidades y expectativas y buscando las respuestas.

En sentido puro, el Coaching, es el arte de la mayéutica, que ya empleaba Sócrates en la antigua Grecia. Sócrates ayudaba a sus discípulos haciéndoles preguntas y permitiéndoles que encontraran la respuesta por si mismos.

La aceptación de la intervención coaching por parte del menor tiene su principal origen en que, lo que proponemos está fuera del sistema donde el menor está inmerso: Centro educativo, personal técnico institucional, juzgado, fiscalía, y todas aquellas personas que ellos puedan considerar como “castigo o represión”.

La eficacia del Coaching, en la intervención con menores, tiene un componente Fundamental que es el EQUIPO PROFESIONAL COACHING DE ALAR GALICIA, que trabaja en la protección y prevención del riesgo social a través del acompañamiento individualizado del menor que pueda estar en situación de posible desprotección, desamparo o conflicto social y que pueda ser susceptible de incorporarse a la marginación o a la exclusión social, así como de aquellos que estando bajo la tutela de las Instituciones se considere interesante incorporar al proyecto. Posibilitando experiencias educativas que favorezcan el desenvolvimiento de habilidades sociales y que doten al menor de las competencias personales adecuadas para su desarrollo integral atendiendo sus necesidades y expectativas.

Para ejecutar el proyecto COACHING MENORES, es necesario que el **Equipo profesional** esté compuesto por personal cualificado, que desarrolle:

1. la intervención individualizada con cada menor
2. que conozca la situación socio familiar del menor.
3. que respete los derechos del menor
4. que trabaje en equipo
5. que garantice la privacidad
6. que prime siempre el interés del menor.
7. que trabaje en la prevención como educador/a de calle “coach de calle”

Los destinatarios del Proyecto COACHING MENORES, son menores de edades comprendidas entre los 10 a los 18 años, que están o pueden estar bordeando el riesgo social.

Los menores a incorporar al proyecto, proceden de Instituciones públicas, Servicio de Menores de la Xunta de Galicia, Institutos, Colegios, Asociaciones, Ayuntamiento y Familias.

El Proyecto COACHING MENORES, se ubica en el término municipal de Lugo por lo que el ámbito geográfico de actuación es de carácter *local*.

El número posible de menores objeto del proyecto COACHING, son todos aquellos que puedan ser susceptibles de riesgo social. En el ayuntamiento de Lugo el número personas menores de 10 a 19 años “según el Padrón municipal” es de 9.384 de los cuales 4.632 son mujeres y 4.752 hombres.

En el primer semestre del año 2004 (Febrero. Julio), el COACHING MENORES DE LUGO ha trabajado con 15 menores.

La previsión de actuación del COACHING MENORES, es progresiva, dado que la puesta en marcha del proyecto ha desbordado en número de actuaciones a la previsión inicial.

El número de intervenciones dependerá siempre de la capacidad de los recursos humanos y materiales de que nos dotemos.

Si hacemos una expectativa real de posibles *casos coaching* según los menores incorporados al COACHING y los pendientes a incorporar en el periodo escolar, podemos considerar que en el año 2004, se realizará acompañamiento a más de 50 menores que irá incrementándose progresivamente de acuerdo con el número de profesionales dedicados al COACHING MENORES por lo que estimamos un número de menores atendidos a través del proyecto muy importante.

Todo ello basado en que el proyecto COACHING MENORES ha iniciado su andadura bajo mínimos y ha generado una expectativa de actuaciones muy superior a los casos intervenidos hasta el momento.

El municipio de Lugo tiene una población total de 91.048 habitantes. La incidencia de género sobre la población total es de 42.622 personas de género masculino frente a 48.426 personas de género femenino.

El ayuntamiento de Lugo se estructura en 9 distritos, cinco de población urbana y cuatro de población semi-rural o rural.

La población en la franja de edad de 10 a 19 años objeto del proyecto COACHING, asciende a un total de 9.384 personas, 4.752 de género masculino e 4.632 Femenino. Observase que el número de varones en esta franja de edad es superior en 120 personas.

Si hacemos un análisis comparativo de la población menor de 10 a 14 años con la de 15 a 19 años, observamos que desciende demográficamente en la franja de edades menor.

El porcentaje de población de 10 a 19 años con relación a la población total es del 10,30 %.

El número de personas objeto de este análisis de población según los datos poblacionales de los 9 Distritos que componen la distribución del Padrón de habitantes del ayuntamiento de Lugo es el siguiente:

Distrito	De 10 a 19 años	Hombres	Mujeres	Total
I	236	124	112	236
II	2.535	1.270	1.265	2.535
III	1.386	705	681	1.386
IV	1.946	1.007	939	1.946
V	2.409	1.215	1.194	2.409
VI	142	74	68	142
VII	245	119	126	245
VIII	235	111	124	235
IX	250	127	123	250
TOTALES	9.384	4.752	4.632	9.384

Son por lo tanto aproximadamente 9.384 los posibles menores susceptibles de incorporar al Proyecto COACHING MENORES 4.632 mujeres y 4.752 hombres (resaltamos este dato por ser quizás la franja de edad donde el género masculino es superior al femenino, aunque la población total de Lugo es el 53,18% género femenino frente al 46,82% masculino).

Alar Galicia, ha iniciado el Proyecto COACHING MENORES, estableciendo una **Red de intervención** para la reutilización de los recursos existentes en la red pública y privada que ya existen en el municipio de Lugo, para ello ha realizado las siguientes entrevistas que han tenido una receptividad absoluta al proyecto:

- Delegación de familia (Menores) de Lugo
- Reunión en el Ayuntamiento de Lugo.
- Reunión con el Director del Proyecto Hombre
- Reunión con la Jueza, el Secretario del Juzgado y el equipo de técnicos del Juzgado de Menores en Lugo.
- Reunión con la Fiscalía de menores en Lugo.

- Reunión con la Cruz Roja.
- Firma de protocolos entre las distintas instituciones
- Presentación del proyecto ante la delegación de educación.
- Presentación del proyecto en los centros de enseñanza.
- Asociación gitana
- Asociación niños
- Asociación de mujeres separadas de Lugo.

## **ESTE ES UN PROYECTO QUE TRABAJA Y PRETENDE INCIDIR EN LA PREVENCIÓN DEL RIESGO, CON UNA ACTUACIÓN PROFESIONAL QUE PIVOTA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL**

### **TRABAJAMOS**

- El fracaso escolar
- Las relaciones interfamiliares
- Las relaciones generacionales
- Las relaciones afectivas
- La educación sexual
- Las habilidades sociales

### **EDUCAMOS EN LOS VALORES**

- De la tolerancia
- De la igualdad
- De la paz
- De la deportividad

### **COMBATIMOS**

- La violencia

- La intolerancia
- El racismo
- La xenofobia

## CUIDAMOS

- La salud
- La higiene
- La convivencia

Sabemos que introducir nuevos conceptos al trabajo de la prevención es quizás la manera de obtener unos resultados positivos en la lucha contra la marginación, la exclusión social y el aislamiento.

Hay muchas cosas que cambiar, nosotros intentamos que el presente y el futuro sea mejor.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO PASTOR, MAYTE: “La inserción sociolaboral de menores y jóvenes infractores internados en centros socioeducativos: programa de formación e inserción laboral en el centro socioeducativo “Es Pinaret”.
- DE LA RÚA MADRAZO, IZASKUN: “Proyecto de creación de un club de tiempo libre educativo con menores y jóvenes en situación de riesgo social”.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ; ALTÉS BORONAT, JOSÉ M<sup>a</sup>: “Aula 15, un recurso para el abordaje del absentismo en la etapa ESO”.
- FERRER VENTURA, MARTA; SARRADO SOLDEVILA, JOAN JOSEP; SÁNCHEZ CARBONELL, JAVIER; VIRGILI TEJEDOR, CARLES; CEBRIÀ ANDREU, JORDI; SORANDO MARÍN, ROSA: “Nivel de ansiedad de jóvenes infractores internados en un centro educativo de régimen cerrado”.
- GUINOT CASADO, PENÉLOPE; GUIJARRO CABALLERO, ELADIO: “Entre lo educativo y lo puntivo”.
- JEREMÍAS PUIG, INMACULADA: “Políticas de infancia”.
- JIMÉNEZ GARCÍA, MÓNICA; MONFORT FERNÁNDEZ, SANDRA: “El proyecto educativo individualizado: una propuesta educativa”.
- MORENO GONZÁLEZ, ASCENSIÓN: “Arte-terapia y educación social”.
- RIBAS GALUMBO, ELISA; BÜRCEL, SABINE: “Educación para la salud y menores infractores. Análisis de actitudes y programas de prevención”.

## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

- Debe producirse una mejora global en la atención a la infancia y establecerse unos mínimos que aseguren el ejercicio de los derechos. Las actuales diferencias interterritoriales hacen que la prestación de servicios sea una lotería o que la ley (por ejemplo la de responsabilidad penal de los menores) se ejecute de diferente modo según la comunidad de que se trate, e incluso entre diferentes lugares de la misma Comunidad (por ejemplo en la regularización de inmigrantes).
- Podría y debería hablarse de verdadera inconstitucionalidad y debería denunciarse el maltrato institucional. Hay grandes diferencias entre los recursos que reciben Justicia y los Servicios Sociales (Cataluña) o lo que se asigna a los Centros propios de la Administración con lo que se asigna a los Centros concertados (Galicia). Se están conculcando derechos cuando, por ejemplo, se impide a los menores salir de los centros de semi-internamiento o no se da a los menores respuesta inmediata por estar los Centros o recursos colapsados o faltos de personal.
- A pesar de resultar más económico no hay dinero para hacer políticas preventivas y sólo se actúa para tapar la mala imagen social. La Educación Social no es la respuesta a todos los problemas sociales, debe ser patrimonio de la comunidad.
- Actualmente existe un grave problema de salud mental infanto-juvenil y no hay apenas recursos o medios necesarios. Es una cuestión a valorar la intervención de los Educadores/as Sociales en el ámbito de la salud mental y en los Centros escolares, teniendo en cuenta, en este caso la prioridad del profesorado en la transmisión de conocimientos más que en su implicación en la educación.
- La Administración está olvidando su responsabilidad en las tareas de control e inspección. Los servicios públicos no deberían ser gestionados por entidades con ánimo de lucro, para que no se precaricen las condi-

ciones laborales de los profesionales y los posibles beneficios puedan reinvertirse en formación. Hay falta de formación, específica y continua, y de supervisión en los equipos educativos. Podría resultar de utilidad la unión de las entidades que gestionan servicios públicos para conseguir mejorar la calidad de los servicios y la situación de los profesionales (convenio colectivo, formación, etc.).

- Los Colegios Profesionales deben servir como instrumento de denuncia ante la Administración para garantizar que se cubran los derechos y las necesidades de la infancia y la juventud en términos de dignidad y ética y como instrumento de presión desde la organización y la movilización. Hace treinta años que se siguen oyendo las mismas quejas y ya es hora de pasar a la acción, cuidando las relaciones externas al igual que se cuidan las internas, generando opinión como medio para modificar las políticas sociales.
- Faltan investigaciones y estudios comparativos entre las diferentes Comunidades Autónomas, que podrían ser realizados por los Colegios y las Universidades. Se debería contrastar la opinión con los diferentes profesionales y trabajar en redes de apoyo.
- Desde nuestra práctica tenemos una herramienta privilegiada de detección y análisis de los conflictos sociales, presentes y latentes, que nos deberían permitir hacer aportaciones a la sociedad. Nuestro colectivo debería tener una presencia sistemática y continua en los medios de comunicación, puesto que generalmente sólo se ocupan de los incidentes y aspectos morbosos de nuestro trabajo. Desde los Colegios Profesionales se deberían crear observatorios sociales en el ámbito infanto-juvenil.
- Adjetivar a la infancia y a la juventud (en riesgo, en conflicto, marginada, en desamparo, maltratada...) tiene unos efectos que delimitarán las coordenadas en las que nos movemos y, puesto que el concepto de infancia y juventud depende de cada momento histórico, deberíamos hablar de “normalidad”. Debemos hablar de las posibilidades de las personas y no de sus problemáticas.
- Hay una infantilización de la sociedad y los Educadores/as Sociales debemos participar, como técnicos, en el desarrollo de las políticas sociales, haciendo valer el discurso de nuestra disciplina. Hace falta abrirse, darse, “vender” nuestro trabajo, tenemos que construir y construir conocimientos, porque falta rigurosidad a nuestro trabajo y esto



nos perjudica, porque lo más fácil es acomodarse y quedarse en la queja y a menudo lo hacemos,

- La sociedad marca la situación evolutiva del sujeto (infancia-juventud) y nuestra función como Educadores/as Sociales es acompañar al sujeto respetando y entendiendo las distintas etapas evolutivas. Es importante tener claras las intervenciones de los Educadores/as Sociales, desde nuestras posibilidades, sabiendo qué podemos solucionar o no en cada ámbito, y es necesario un mayor trabajo preventivo en el campo social, con más trabajo con las familias y menos internamientos.
- Infancia y juventud son nociones de proceso, en construcción, por lo que debemos colaborar en esta construcción, pero no podemos hacerlo solos, siendo conveniente establecer redes de apoyo con otros profesionales y tener capacidad de incorporar propuestas a las Administraciones y traspasar los límites que éstas imponen para mejorar nuestro trabajo.
- Necesitamos las leyes como marco de referencia, para que la actuación profesional sea más correcta, conociendo también nuestras limitaciones y posibilidades profesionales y personales para situar el trabajo.
- Debemos utilizar las Asociaciones y Colegios para conseguir el reconocimiento de nuestra profesión, siendo imprescindible establecer espacios de reflexión que nos permitan marcar la distancia necesaria para abordar los problemas de la Educación Social.



# ENCUENTRO 2: ADULTOS

## A. INTRODUCCIÓN

En este encuentro se ha trabajado la educación permanente de adultos, escuelas de madres/padres, educación para la participación y la convivencia, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 14 congresistas y ha sido dinamizado por:

### MODERADORA

M<sup>a</sup> AMPARO YÁÑEZ MORENO. Técnico en Educación del Ayuntamiento de Murcia.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## ADULTOS

AMPARO YÁÑEZ MORENO

Como todos sabemos el Educador Social es un técnico de la intervención socioeducativa preparado para trabajar con una población que presenta una serie de necesidades específicas y entre esta población está el campo de los adultos.

Si nos centramos en el ámbito que nos ocupa la “*Educación de Adultos*” (en adelante EA), enmarcada en la educación no formal y en un concepto más amplio como es la EDUCACIÓN PERMANENTE, que la UNESCO la define en su 1ª Conferencia General, organizada en Nairobi (1976) como “un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- En ese proyecto, el hombre es agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La Educación Permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

- Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”.

En esta misma Conferencia, la UNESCO define la **Educación de Adultos**, superando el concepto compensador enfocado a completar y suplir una carencia educativa no adquiridas por falta de acceso o abandono del sistema suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal.

Por tanto, la EA no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un Proyecto global de Educación Permanente.

La LOGSE también se refiere a la Educación Permanente como principio básico del sistema educativo y dedica el Título Tercero a la E.A. En este sentido, la Ley reconoce y regula el acceso de los adultos a los títulos académicos expedidos por el MEC, garantizando el derecho a este tipo de educación. Asimismo, establece entre los objetivos de la educación de las personas adultas el de adquirir o mejorar su cualificación profesional, así como desarrollar su capacidad para participar en la vida social, cultural, política y económica. Por otra parte, considera destinatarios preferentes de aquélla a los grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral, propugna una educación básica para adultos adaptada a sus condiciones y necesidades, y establece la posibilidad, para las personas adultas, de cursar bachillerato y la formación profesional en los centros ordinarios mediante una oferta específica.

La apertura de la EA a otras instituciones (no sólo la enseñanza reglada) alude la posibilidad de establecer convenios de colaboración con corporaciones locales, universidades populares, otras entidades públicas o privadas, dando preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro.

En cuanto a la organización de la EA en las distintas Comunidades Autónomas ha supuesto que, al no existir una ley marco estatal, algunas Comunidades Autónomas históricas con competencias plenas en educación tengan, desde hace años, aprobadas sus propias leyes de EA (Andalucía, Galicia, Cataluña y Valencia), y en cambio otras Comunidades las hayan aprobado recientemente (Castilla La Mancha, Madrid,...) y otras no tengan ni siquiera una normativa específica para EA como es el caso de Murcia.

Algunos aspectos a destacar de la educación no reglada de adultos son:

- La formación profesional no reglada dirigida a las personas adultas ha adquirido una importancia fundamental como instrumento básico de las políticas de empleo. Sin embargo, su organización y planificación sigue

estando caracterizada por la dispersión de las iniciativas tanto si están a cargo de organismos públicos como de agentes sociales. Asimismo, esta oferta formativa tiende a mantenerse independientemente de otras propuestas o programas educativos dirigidos a la población adulta en los ámbitos de la participación y la convivencia, el desarrollo personal o la educación básica.

- Ha sido en el ámbito de la educación no formal de adultos promovida por iniciativas municipales o de índole social y privada donde se ha producido una mayor expansión.
- Las universidades populares y/o centros sociales y culturales se han concebido como centros municipales de EA y animación sociocultural, cuyo objetivo básico es promover el desarrollo cultural y educativo de los ciudadanos para que estén en mejores condiciones de participar activamente en todo cuanto les afecte, impulsando el desarrollo integral de la comunidad.
- En 1984, a partir de las I Jornadas Estatales de EA, nació la Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA), con la finalidad de promover una educación de adultos participativa, integral y solidaria, manteniendo a su vez relaciones con la Federación de Universidades Populares, los sindicatos y otras organizaciones.
- En los últimos años, debido a los cambios sociales y económicos que se han producido en nuestra sociedad, los Centros de Adultos se han visto obligados a ampliar la oferta educativa, introduciendo Talleres de Informática e Internet, Aulas Mentor, Idiomas, Español para Inmigrantes, Cultura Española, etc.

Por tanto, en el ámbito de la EA encontramos dos facetas claramente diferenciadas: por un lado, la ligada a la obtención de títulos académicos (la puramente academicista), y por otro lado, el enfoque más educativo y social encaminado a paliar el analfabetismo funcional o neoanalfabetismo, conjugando la formación con otros intereses de la población adulta como: la participación en la vida vecinal, la solidaridad y los valores de convivencia y sociabilidad, la integración de inmigrantes, las escuelas de padres, la formación para el empleo, la formación ciudadana, la utilización del tiempo libre, el desarrollo de la Comunidad, la superación de la discriminación y la exclusión social de minorías étnicas, el trabajo a favor de los desfavorecidos, etc.

Una vez analizada la situación de EA cabe preguntarnos, discutir y analizar las siguientes cuestiones:

- Queda clarificado el papel del educador social en la EA (¿según la normativa LOGSE la EA corresponde al profesorado?).
- Cuáles son las tareas que desempeñan los/as Educadores/as Sociales en la Educación de Adultos.
- ¿Cuál es la situación de la EA en las distintas Comunidades Autónomas?
- Qué papel juegan las distintas Administraciones en la EA.

Recomendaciones a: la Administración Local, a la Administración Regional y al Ministerio de Educación.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE PERSONAS ADULTAS. EL CASO DE LA VERNEDA-ST. MARTÍ

ADRIANA AUBERT SIMÓN  
MARIA PADRÓS CUIXART  
ROSA VALLS CAROL<sup>50</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El giro dialógico de la sociedad (Flecha, Gómez, Puigvert: 2001) que implica la presencia del diálogo en las relaciones sociales a todos los niveles, se percibe también en la educación de personas adultas y los movimientos sociales relacionados. De esta forma, el modelo escolar tradicional, todavía muy extendido, se convierte en un modelo social, cada vez más dialógico, participativo y transformador. En el estado español ha surgido en los últimos años el Movimiento por la Educación Democrática de las Personas Adultas (EDA), protagonizado por las personas participantes y en coordinación con educadoras y

<sup>50</sup> Adriana Aubert es investigadora del CREA; Maria Padrós es profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y Rosa Valls es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, también de la Universidad de Barcelona.

educadores y profesorado universitario. Juntos, profesorado universitario, participantes y educadores y educadoras han consensuado un mismo código ético en el que se priorizan los intereses y necesidades de las personas participantes<sup>51</sup>.

La comunicación que aquí presentamos desarrolla la experiencia de la escuela de personas adultas La Verneda- St. Martí, activamente implicada y promotora de este movimiento social y de otros, y actualmente un referente a nivel internacional tanto en educación de personas adultas como en educación democrática, en un sentido más amplio.

En sus más de veinticinco años de historia, la escuela ha sabido profundizar en los mismos objetivos que movieron en 1978 a un pequeño grupo de vecinos y vecinas de el barrio obrero de La Verneda. Ocuparon un edificio municipal para crear un proyecto cultural, y destinaron cada planta a un servicio concreto. Fue y continua siendo la quinta, la que se destinó a escuela de personas adultas. Desde estos inicios, el proyecto era un proyecto del barrio, una escuela basada en el diálogo donde todas las personas participaran en igualdad de condiciones.

Hoy, en la escuela hay más de 1600 personas participantes, 13 personas remuneradas y unas 100 personas voluntarias. Está abierta todos los días de la semana de 9 de la mañana a 10 de la noche, y ofreciendo a lo largo del día y la semana, totalmente gratuito, una gran variedad de formación básica y académica, ocupacional y de promoción y dinamización cultural. Cursos de informática para trabajadores y trabajadoras del comercio, educación básica, 7 idiomas en diferentes niveles, preparación para el acceso a la Universidad, manualidades, bailes y actividades físicas, tertulias y grupos de debate, Educación Secundaria y preparación para la Formación ocupacional..., es difícil no encontrar alguna cosa que interese.

## **2. UNA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEMOCRÁTICAS**

Los vecinos y vecinas consiguieron que la administración tomara sus responsabilidades respecto a los servicios culturales que pedían para el barrio y La Verneda es actualmente un centro público, que expide títulos oficiales y cuenta con profesorado funcionario. Pero además, no renunciaron a ser los principales protagonistas en las decisiones sobre cuál tenía que ser y cómo tenía que ser el

<sup>51</sup> Aunque todas las personas participen en el proyecto educativo, desde la EDA se prioriza a las personas participantes que no tienen titulación universitaria y que no reciben remuneración por su implicación en el proyecto.

proyecto. La organización y gestión democrática, que garantiza la prioridad de las voces de las personas participantes en la toma de decisiones sobre el proyecto, es una de las bases de la escuela.

Para hacerlo posible, cuenta con dos asociaciones de participantes: *Ágora* y *Heura*. Estas asociaciones son el instrumento básico para la gestión y representación de la escuela, formando parte integral de la escuela y siendo sus portavoces.

Además de las asociaciones existen diferentes órganos y espacios para la toma de decisiones y gestión, que superan la tradicional estructura formal del claustro de profesorado y representación minoritaria de participantes.

La Asamblea General, constituida por todas las personas participantes, colaboradas, representantes de la comunidad y las administraciones, es el órgano máximo de decisión; se celebra una vez al año y en ella se deciden los criterios de funcionamiento y las líneas generales del proyecto. Pero hay otro espacio de encuentro y reflexión colectiva especialmente relevante: se trata de las jornadas de reflexión y sueño, que se suelen realizar a mediados del curso. Durante un fin de semana, a menudo más de 100 personas de todos los niveles de la escuela debaten sobre el presente de la escuela y sueñan el futuro que quieren. Fue en unas jornadas, por ejemplo, donde se soñó conseguir tener un equipamiento de ordenadores para facilitar el acceso a las TIC. Se consiguió un tiempo más tarde, desde una de las asociaciones de participantes. En efecto, la Verneda es conocida por ser una escuela donde las personas se atreven a soñar (Sánchez, 1999).

Entre las Asambleas anuales, el Consejo de Centro cada mes y medio reúne a personas de cada actividad, taller y clase para decidir cuestiones generales. Así, por ejemplo, el destino del dinero conseguido en la Lotería de Navidad, la valoración y propuesta de nuevas ofertas formativas, etc. se eligen en este espacio.

El trabajo diario se coordina mediante diferentes espacios y reuniones: la Coordinación Mensual (COME) tiene por función informar, desarrollar las decisiones del Consejo de Centro y reflexionar sobre aquellos temas de interés que se decidan colectivamente; y la coordinación semanal (COSE) coordina el trabajo diario en función de las líneas marcadas por el Consejo de Centro y el COME.

Además de estos espacios y de coordinaciones por áreas o por niveles, también existen comisiones permanentes y temporales que llevan un peso muy importante de las actividades. Para poner algunos ejemplos, la Comisión de actividades coordina las actividades sociales y culturales tanto internas como vinculadas al desarrollo comunitario, la Comisión "Escuela más grande", asume las tareas relacionadas con la mejora de la infraestructura y el objetivo de conseguir un espacio mayor, o la Comisión de jóvenes trabaja para impulsar todas aquellas

actividades en las que las voces e intereses de las personas jóvenes queden representadas y para potenciar la intergeneracionalidad.

Ninguno de los órganos que hemos mencionado está limitado a “representantes” del resto de personas, sino que están abiertos a todas las personas del centro que quieran ir y todas las personas tienen el mismo derecho a voz y voto. Ello permite emprender continuamente nuevas propuestas y cambios, y que no sean impuestos desde puestos de poder o desde las personas profesionales, sino que respondan siempre a las necesidades e intereses reales de las personas participantes. De esta forma, una de las últimas innovaciones consiste en un servicio gratuito de guardería para que las madres y abuelas que tienen niños o niñas a su cargo (y son muchas) no tengan que dejar de ir a la escuela. También se discutió si mantener el final de la última clase a las 21:45 como estaba previsto, a las 22h, o a las 22:30h, en función de las necesidades de las personas que podían participar en este turno.

Por otro lado, las decisiones no se toman mediante votaciones sino que son fruto de los debates entre todas las personas implicadas, buscando el consenso y aclarando la diversidad de opiniones. Las decisiones cotidianas parten de compromisos y posturas ampliamente debatidas. Así, desde hace años se lleva a cabo y se profundiza en la democracia directa y deliberativa, basada en el diálogo igualitario.

### **3. SUPERANDO DESIGUALDADES DESDE LA IGUALDAD DE DIFERENCIAS**

Si la organización democrática es una de las bases fundamentales de la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí, otra muy importante es el respeto a la pluralidad y la diversidad de todo tipo, junto con un decidido objetivo de lograr las mismas oportunidades y la misma calidad de educación para todos y todas.

Cualquier pedagogía crítica pretende la superación de las desigualdades (Aubert y otros: 2004). Con este objetivo, en la Verneda se abren las oportunidades formativas posibles a todas las personas, y se prioriza aquellos colectivos más desfavorecidos. Este criterio sirve para elegir qué actividades y niveles deben permanecer al máximo de abiertos. Así, todos los días de la semana y en todos los horarios de clases del centro (9:30-11:30 h.; 15:00-17:00 h.; 17:30-19:30 h.; 20-22 h.) hay grupos de alfabetización, neolectores y certificado; el Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, que tiene mucho éxito en la escuela, se realiza de momento

solamente por la noche. El porcentaje de aprobados obtenidos en las pruebas de acceso a la Universidad, igual o mayor que en las academias privadas, demuestra que no es el dinero el que asegura ni el interés ni la calidad de la formación.

En la sociedad de la información, la educación es más que nunca un factor clave y la capacidad de seleccionar y tratar información es fundamental en relación al riesgo de exclusión social. En este sentido, la escuela da una gran importancia a la dimensión instrumental del aprendizaje, y se potencian especialmente las actividades relacionadas con la lectura. Algunas de las más importantes son las tertulias literarias dialógicas, en las que personas que a menudo no han leído nunca un libro, leen y comentan textos de clásicos de la literatura universal (Flecha, 1997). Otro esfuerzo importante es en relación al acceso a las TIC: una comisión trabaja para asegurar el acceso a las Tecnologías de la Información y la formación en las mismas para todos los colectivos del barrio que tienen más dificultades de acceso.

Una preocupación constante en los órganos de debate del centro consiste en facilitar el acceso a la educación y contribuir a superar las desigualdades en que se encuentran determinados colectivos, como las mujeres. Las mismas personas participantes, al organizarse en asociaciones, han optado por dedicar Heura a trabajar la especificidad de la discriminación de género. Ahora, desde hace algunos cursos, existe también un grupo de mujeres que trabaja temas, intereses y propuestas relacionadas con la formación y mejora general de la situación de las mujeres. La mayoría son mujeres trabajadoras o amas de casa y no académicas, que no esperan que educadoras o intelectuales les digan cómo “liberarse”, sino que colectivamente plantean sus necesidades y problemas para ir mejorando la triple desigualdad que sufren: por situación socioeconómica, por no tener estudios y como mujeres, y a menudo también por pertenecer a grupos culturales minoritarios.

En la escuela siempre han convivido la cultura catalana con toda la cultura que llevaban muchas personas inmigrantes del sur y de otras regiones de España, y en estos últimos años la inmigración no europea ha supuesto un nuevo grupo importante de personas que han accedido a la escuela. Intentar facilitar también en este caso su participación y acceso a todos los recursos ha hecho que se plantearan medidas como no preguntar por la situación de legalidad, y promover la participación de las personas inmigrantes no solamente en clases de idioma sino en todos los talleres y actividades, con la solidaridad de las personas de aquí en ayudarles con el idioma. La multiculturalidad en la escuela está presente en el pasillo y también dentro de las diferentes aulas, desde la clase de alfabetización hasta las de Graduado de Educación Secundaria o de acceso a la universidad. Por ejemplo, un chico marroquí de 19 años, empezó a ir a castellano oral pero pronto le anima-

ron a ir al grupo de matemáticas de Graduado, aunque no dominara el castellano ni pretendiera sacarse el Graduado por el momento. Los números siempre le habían gustado: pudo aprovechar para repasar las matemáticas y a la vez estar aprendiendo castellano, haciéndose además amigo con gente española. Personas de diferentes culturas y procedencias participan en diferentes actividades de la escuela han formado el Grupo multicultural, para potenciar la participación de estos colectivos en la formación, la educación, difundir la existencia de la escuela hacia el exterior y trabajar temas de debate actual sobre la multiculturalidad.

Se trata de abrir puertas, de saltar barreras y conseguir mayores cuotas de igualdad. Que no significa homogeneización. Como proyecto popular y no elitista, en La Verneda se valora la gran riqueza cultural que poseen las personas no académicas, y que la sociedad letrada no ha tenido en cuenta en numerosas ocasiones. También se valora la riqueza que aporta toda la pluralidad de opiniones, experiencias y creencias de las personas. Así, pues, la pluralidad en el centro se define no solamente con relación a las edades, procedencias y opciones políticas, sociales, etc. sino también en no pretender una educación homogeneizadora en cuanto a conocimientos o actitudes ante la vida. La sólida orientación comunicativa del centro se vive en todos los espacios e interacciones: desde los grupos interactivos en las clases hasta la participación en cualquier comisión, la escuela es intercultural, intergeneracional, “interdiversa”.

#### **4. VOLUNTARIADO Y SOLIDARIDAD**

En La Verneda- Sant Martí la solidaridad no es una palabra bonita, sino una realidad que se vive en la organización y en las interacciones dialógicas entre las personas que forman parte de ella. El proyecto no sería posible sin la solidaria e ilusionada contribución de miles de personas a lo largo de todos estos años.

El voluntariado refleja también la pluralidad y la igualdad de diferencias de la que hemos hablado: de los 18 años hasta más de setenta, de Galicia, Andalucía y muchas otras comunidades del estado español, de Marruecos, de Italia, de Francia... Las creencias políticas, las religiones, opciones sexuales y formas de vida, estilos y gustos, de todas estas personas también son plurales. Podemos ver aquí algunos de los ámbitos tanto académicos como prácticos de los que parten las personas colaboradoras:

- Antiguos o actuales participantes de la escuela que se han (o se están) formando en la misma.

- Vecinas y vecinos del barrio que quieren participar activamente en el desarrollo comunitario del barrio.
- Personas que trabajan en diferentes universidades: catedráticos, doctores, investigadores en educación social, pedagogía, sociología, economía, etc.
- Personas tituladas y diplomadas que están trabajando en otros lugares pertenecientes a diversas áreas de conocimiento.
- Chicas y chicos estudiantes de diferentes facultades y escuelas universitarias, que una vez acabado su período de prácticas desean continuar en la escuela colaborando.
- Otras personas, amigos y amigas, familiares, etc., que se acercan por lo que les han contado y se quedan colaborando.

La participación como colaboradoras de personas que se han formado, o que siguen formándose, en el centro, es especialmente relevante. Ello permite que por ejemplo, personas que han aprendido a leer en la escuela estén ahora enseñando a leer y escribir a otras personas. Esta aportación es enormemente importante, y no menos que la de una economista que da clases para el acceso a ciclos formativos de grado superior. Hay personas participantes que llevan o están como apoyo en clases de castellano para extranjeros, que enseñan sevillanas o manualidades. La riqueza de todos sus conocimientos y experiencias contribuye a la calidad y la pluralidad del centro. Sin estas aportaciones el taller de gallego, árabe o francés, de astronomía o de cerámica, no serían posibles.

Las personas que empiezan a colaborar en clases o talleres, realizan un itinerario formativo que les permite conocer la globalidad del centro y el aprendizaje dialógico que se potencia en todas las clases. De esta forma tanto recibe información teórica como se implica de forma práctica en diferentes actividades y talleres.

Pero hay otras posibilidades de colaboración además de estar directamente en un aula o taller: en secretaría, en las comisiones y en gestos como poner las cartas en sellos, colocar sillas en días o actos puntuales, etc. En un centro popular y no burocratizado el voluntariado no puede considerarse solamente como aquellas actividades que responden a unas pautas muy determinadas, y que a menudo no todo el mundo, aunque quiera, tiene disponibilidad para hacer.

Finalmente, de acuerdo con la orientación democrática y comunicativa, todas las personas tienen el mismo derecho a voto. Las voluntarias y voluntarios no tienen menos capacidad de voto que las personas profesionales, pero tampoco más que las personas tradicionalmente llamadas “beneficiarias” (incluso, como

hemos apuntado, en una gran cantidad de casos coinciden). De otra forma, el movimiento no tendría tan enorme capacidad de transformación social.

## 5. MOVIMIENTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Verneda rechaza el fatalismo y las posturas postmodernas, y parte de que otra educación es posible, que las cosas pueden ser de otra manera, que los sueños pueden ser una realidad. No es solo un convencimiento de partida sino también algo que la experiencia, el trabajo y los esfuerzos dedicados, demuestran. No podría luchar y conseguir lo que consigue sin el optimismo para enfrentar todas las dificultades.

Por esto da apoyo y se implica, como movimiento social, a los movimientos transformadores, a nivel de barrio, de la educación de personas adultas, y a nivel internacional: escuela y barrio se transforman mutuamente mejorando la situación social y educativa de la población que lo conforma. La escuela participa en las reivindicaciones de mejora del barrio y pretende llegar a todas las personas y sectores que forman parte del mismo. Ha sido una de las promotoras de VERN, la coordinadora de entidades del barrio. Pero también fue una de las primeras entidades en solidarizarse con las víctimas de la guerra de Kosovo y en otras situaciones de alcance mundial.

Las mujeres de la escuela participan activamente en el Consejo de las Mujeres del Distrito y se implican en las actividades y reivindicaciones sociales relacionadas con estos temas. Como hemos comentado anteriormente, sus preocupaciones, lejos de ser las propias de las mujeres que ya han alcanzado posturas privilegiadas, se dirigen a todas las mujeres y especialmente a aquellas que en peores condiciones se encuentran. Las educadoras no enseñan ni liberan, sino que aprenden de igual a igual con las mujeres populares para hacer una escuela y un mundo más justo para todas. Se trata del feminismo dialógico propio del siglo XXI (Puigvert: 2001)

Comprometida especialmente con el derecho a la educación a lo largo de la vida para todas las personas, la escuela participa con el Movimiento de educación democrática de personas adultas (EDA), que a nivel estatal tiene uno de los pilares fundamentales en la CONFAPEA, confederación de entidades educativas y culturales democráticas de personas adultas. A través de la CONFAPEA se organizan impresionantes actos como los Congresos de personas alfabetizandas, en las que más de 300 personas en niveles iniciales debaten y reflexionan sobre la edu-



cación que necesitan, alzan propuestas y las formulan para la opinión pública. En los congresos de tertulias literarias dialógicas también participan entidades, educadores y educadoras y participantes de todo el Estado. Los educadores y las educadoras, profesionales o voluntarios, que comparten estas tendencias sociales y educativas democratizadoras se han organizado también en la REDA (Red de Educación Democrática de Personas Adultas) y ejercen sus tareas de acuerdo al código ético, como una contribución a la transformación social basada en una propuesta igualitaria.

## 6. CONCLUSIONES

Del mismo modo que Paulo Freire ha sido siempre un referente indiscutible en la práctica de la escuela, él mismo la conocía y la valoraba como ejemplo de educación popular y democrática. Otros científicos relevantes en educación han hecho este reconocimiento a la escuela de la Verneda, como J.Mezirow o Paul Belanger, así como intelectuales de la talla de Aranguren. Además de su implicación en diversos proyectos de cooperación europea e internacional, ser el primer artículo sobre una experiencia educativa del estado español publicado en la Revista de Educación de Harvard, y visitada por estudiantes y profesionales de todo el mundo, la avalan como experiencia ejemplar.

Ejemplar pero dispuesta siempre a la mejora, buscando nuevas oportunidades para aprender también de las demás experiencias y de trabajar conjuntamente hacia objetivos comunes. Así, por ejemplo, la cooperación entre Verneda y Porto Alegre que se viene desarrollando desde hace unos años a través de una comisión, tiene como objetivo realizar un intercambio de experiencias educativas entre Verneda y Porto Alegre y colaborar en la erradicación del analfabetismo en Porto Alegre. En el pasado mes de mayo, estuvo en la escuela la Secretaria de Educación del Ayuntamiento de Porto Alegre, en un acto de encuentro y fortalecimiento entre dos focos de democracia.

Pero la proyección internacional no es sólo de la escuela de personas adultas de La Verneda sino de todo el movimiento democrático de educación de personas adultas: tanto los movimientos sociales como el mundo científico defienden un modelo dialógico de la educación de personas adultas. La declaración de los derechos de las personas participantes, consensuada en Zaragoza en 1999, se ha publicado en varios idiomas, se ha presentado en los foros de debate educativos, en universidades y en entidades. El protagonismo de las personas participantes es una de las tendencias fundamentales en el futuro de la educación de

personas adultas a nivel internacional y nos plantea importantes retos y exigencias éticas a las personas voluntarias y profesionales de la educación social.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. 2004. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., VALLS, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Piados.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Piados.
- FREIRE, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure
- PUIGVERT, L. 2001. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure
- SÁNCHEZ AROCA, M. 1999 “La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream” *Harvard Educational Review*, vol. 69 no. 3, fall 1999
- VV.AA. 2000. *I Jornadas de Investigación en Educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

## PÁGINAS WEB

- [www.edaverneda.org](http://www.edaverneda.org)
- [www.neskes.net/confapea](http://www.neskes.net/confapea)
- [www.neskes.net/rede](http://www.neskes.net/rede)
- [www.neskes.net/projecteverneda/portoalegre](http://www.neskes.net/projecteverneda/portoalegre)

## *Comunicación 2.*

# ENFOQUE COMUNICATIVO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

M<sup>a</sup> JOSÉ MÉNDEZ LOIS

ELISA TERESA ZAMORA RODRÍGUEZ

*Dpto. MIDE. Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Social ha de responder en la actualidad a las exigencias que la comunidad le plantea en materia educativa.

Cada vez son más los colectivos (mujeres, inmigrantes, mayores, etc.) que reclaman protagonismo y participación en la dinámica de construcción del conocimiento y no sólo eso, sino que reclaman que la formación que se les brinde no niegue su experiencia previa ni sus rasgos sociales y culturales propios.

El modelo curricular que responde a dichas necesidades expresadas por la comunidad debe surgir del consenso educativo y social.

La mediación para alcanzar este consenso sin duda va a requerir la participación de los educadores/as sociales como analizadores del contexto, aglutinadores de las demandas de los diferentes grupos, participantes activos en la toma de decisiones y dinamizadores de las actividades formativas que se emprendan.

Responder a las demandas de la comunidad va a requerir la adopción de un nuevo modelo educativo: el modelo social. El cual sin negar la posibilidad individual de construir el conocimiento debe ir más allá y conseguir desarrollar una visión conjunta de la realidad a través de un enfoque comunicativo y dialógico.

A través del diálogo se comparten experiencias, se negocian significados, se respetan las opiniones y se les reconoce a los individuos, así mismo, un papel activo en la construcción del aprendizaje.

## **2. DISYUNTIVA MODELO ESCOLAR /MODELO SOCIAL-COMUNICATIVO**

En la educación de personas adultas distinguimos dos modelos de actuación: el modelo escolar más tradicional e imperante en la actualidad y el modelo social.

El modelo escolar, se fundamenta en un sistema meritocrático, discriminatorio, rígido y exclusor; no tiene en cuenta la inclusión de todas las personas, ni el trato igualitario de las mismas; parte de la base que el aprendizaje a lo largo de la vida es algo competitivo e individual. El currículo que ofrece no tiene en cuenta las necesidades sociales; basándose en habilidades instrumentales y académicas que hacen que se identifique con el modelo tradicional de educación obligatoria. El aprendizaje que se tiene en cuenta es el que se desenvuelve en la enseñanza formal, es decir, lo que se aprende en el aula. De ahí que no se preste atención ni a otros contextos, ni a las aportaciones, ni a las experiencias previas de las personas. Se parte de lo que las personas no saben, de sus déficits; por lo que el profesor es considerado como el experto y el alumnado es un mero receptor pasivo de información. Lo que supone por un lado que no se dé un diálogo igualitario entre alumnado y profesorado y por otro no se posibilite la participación de las personas. Todos estos aspectos hacen que las personas se muestren reacias a participar en estos programas de educación para personas adultas, ya que están convencidos de que no van a conseguir el éxito educativo.

El modelo social, en contraposición al modelo escolar, es la respuesta más acorde para la educación de las personas adultas, ya que a través de él se potencia una educación democrática, igualitaria y participativa. Favoreciendo de este modo la inclusión social de los colectivos más desfavorecidos. Esta educación se construye a través de las interacciones entre el profesorado y alumnado que están en un mismo plano de igualdad; partiendo de la idea de que toda persona posee habilidades y competencias. El profesor aporta sus conocimientos a las clases en

un papel de diálogo igualitario con los alumnos, potenciando su participación y aprendiendo de sus aportaciones; por su parte los alumnos adoptan una actitud crítica y ofrecen a la clase todas sus experiencias. Desde este modelo se trabaja con el objetivo de transformar el contexto social y mejorar la educación de todas las personas. Lo que hace que éstas se sientan identificadas, motivadas y con expectativas de cara a su formación.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	
Modelo escolar	Modelo social
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólo se aprende en el aula-aprendizaje formal.</li> <li>- Reprodutor de la situación de desigualdad social.</li> <li>- Currículo cerrado/rígido/burocrático</li> <li>- El papel del profesorado es de experto</li> <li>- Los participantes son meros receptores pasivos de información</li> <li>- Se centra en los déficits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia del aprendizaje no formal basado en la experiencia.</li> <li>- educación para el cambio</li> <li>- currículo abierto</li> <li>- se centra en las personas participantes</li> <li>- es autónomo</li> <li>- de organización participativa</li> </ul>

### 3. EL MODELO SOCIAL COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En el nuevo contexto social que nos ha tocado vivir, la sociedad de la información y de la comunicación, donde la información se difunde a gran velocidad, donde las barreras de tiempo y espacio han desaparecido, donde ya no priman los recursos materiales; y lo prioritario son los recursos humanos e informacionales; la formación es un factor determinante; por dos aspectos clave, por un lado, supone poder incorporarse al mercado laboral; y por otro lado permite poder escapar de situaciones de desigualdad social. Hoy más que en otras épocas, el aprendizaje a lo largo de nuestras vidas, hace que se superen desigualdades sociales, permitiéndonos mejorar en nuestras cualificaciones y conocimientos; independientemente del contexto en el que nos encontremos. Desde el modelo social y desde las políticas de acreditación de la experiencia previa, se están fomentando la inclusión sociolaboral de las personas adultas que no poseen certificaciones académicas. Este tipo de políticas reconocen que existen conocimientos fuera del ámbito académico que se consideran válidos para que las personas puedan optar a

un título y tengan más posibilidades para acceder al mercado laboral en unas condiciones más óptimas. Y de este modo no se dé un aumento de las desigualdades sociales.

Desde el modelo social se garantiza el acceso público al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (internet, correo electrónico, chats...); ya que el uso social de ellas supone que las personas que las usen dejen de estar en una posición de desigualdad social. Esto requiere una nueva función para la educación en la sociedad de la información que cambia respecto de lo que era en la sociedad industrial. La educación debe transformar la sociedad y para ello es preciso que reconozca los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, parta de la experiencia de todos los aprendizajes, facilite el acceso a la educación y a la formación de personas que carecen de titulaciones académicas y las haga partícipes de su propio aprendizaje.

#### **4. TRES PARADIGMAS DE APRENDIZAJE Y TRES MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

En el momento actual nos encontramos que conviven dos e incluso tres modos de entender la relación enseñanza aprendizaje dependiendo de en que visión teórica nos situemos:

a) El paradigma positivista centra la importancia en los contenidos a aprender. La formación del profesorado está orientada a la asimilación de esos contenidos que luego transmite utilizando una metodología adecuada y unos recursos didácticos tradicionales, con frecuencia el libro de texto. Al alumnado se le pide que asimile los contenidos para poder después reproducirlos.

b) El paradigma constructivista. Se le concede máxima importancia al proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Desde esta posición cada estudiante construye un significado diferente. La formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las personas y los procesos de construcción del conocimiento, priorizándose los aspectos psicológicos relacionados con la cognición. Consecuencia de este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje es la reducción del proceso de construcción de significados al nivel individual.

Desde un punto de vista sociológico, el problema está en que sin la transformación del contexto sociocultural lo que parte del alumnado aprende es compatible con las exigencias de la sociedad de la información mientras que para otros y

otras estudiantes les conduce a la exclusión social al no adaptarse al proceso de reacomodación de lo que se aprende nuevo con lo que ya se sabía.

La escuela responde a estos factores desde la compensación y la diversidad. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diversas formas de conocimiento y tener en cuenta la diversidad cultural; a nivel social la diversidad lleva a la desigualdad. Por ejemplo, en los centros de zona de clase media se prioriza el aprendizaje de las nuevas tecnologías y en centros de zona de clase obrera saberes profesionales no tradicionales, considerando de antemano que estos alumnos/as no pueden alcanzar los objetivos previamente marcados.

c) El paradigma comunicativo que incluye y supera la concepción constructivista al precisar que “el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación, sino también de todas las personas y contextos relacionados con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes”. La formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje y el conocimiento de cada materia desde un enfoque interdisciplinar. Desde esta concepción, el aprendizaje dialógico se lleva a cabo en la comunidad e incluye un plan de cooperación durante todo el proceso en el que interactúan con los/as alumnos/as.

Los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar. El entorno familiar, laboral y social tienen una importancia especial para facilitar y posibilitar la formación, y se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario en la escuela.

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

**Fuente:** Flecha, R. (1999) Conferencia: “El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”. En Encuentro estatal de MRPs de Gandía <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm> (09/06/2004).

## 5. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO COMO METODOLOGÍA PARA HACER EFECTIVA LA CONCEPCIÓN COMUNICATIVA

Para poder desarrollar el paradigma comunicativo dentro del modelo social para la educación de personas adultas, el tipo de aprendizaje a seguir es el dialógico, éste se engloba dentro del modelo social democrático y participativo, que hemos comentado en las líneas anteriores.

El aprendizaje dialógico requiere entre otras cosas de explicaciones, que ayudan a racionalizar las ideas que lo sustentan, y por otro lado, de relatos,



que permiten vivirlo en situaciones cotidianas. Considera que la realidad social se construye mediante el diálogo y la interacción entre las personas. Los siete principios que caracterizan a este tipo de aprendizaje son los siguientes:

- **Diálogo Igualitario:** las diferentes aportaciones de las personas se consideran en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quien las realice. Los diversos comentarios que van surgiendo no son clasificados por mejores o peores sino apreciados como diferentes. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. De este modo aprenden tanto alumnos como profesores; dejando los primeros de ser receptores pasivos de conocimientos.
- **Inteligencia Cultural:** todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una pueda demostrarlo en ambientes distintos (mercado, fábrica, campo...); eso significa que todas las personas tienen inteligencia cultural; es decir, tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones.
- **Transformación:** el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno; estas transformaciones son igualitarias, ya que son resultado del diálogo.
- **Dimensión Instrumental:** El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender; incluyendo el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer.
- **Creación de sentido:** resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas. En el coloquio tienen cabida las vidas cotidianas de los participantes; los estilos de charla de las cafeterías, mercados, domicilios o fábricas son incluidos en la interacción; pero a la vez lo aprendido en las sesiones revierte en esos ambientes.
- **Solidaridad:** Las prácticas educativas igualitarias se fundamentan en concepciones solidarias. Están abiertas a todo tipo de personas, sin ninguna barrera económica o de titulación escolar.
- **Igualdad de diferencias:** el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho a toda persona a vivir de forma diferente.

## 6. POSIBLES APLICACIONES A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La legislación que regula en Galicia la educación de personas adultas (Decreto 88/1999) apunta que esta deberá atender preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación o con dificultades para su inserción laboral, promoviendo la igualdad de oportunidades en la consecución de las habilidades básicas que permitan la participación de forma libre y autónoma en la sociedad y en la cultura.

Atendiendo a estas necesidades encontramos experiencias de aprendizaje dialógico en educación de adultos que deberían ser consideradas por nuestra administración para mostrar interés en conocerlas e implementarlas:

- a) En los programas de adquisición de lenguas desde un enfoque comunicativo se advierte que no se dará un progreso real y duradero en el lenguaje si el alumno/a no experimenta la necesidad de comprender y de expresarse.

Desde este enfoque en lugar de enfatizar las normas gramaticales, se pone el acento en el uso que el alumnado puede hacer de la lengua, es decir, se parte de las necesidades lingüísticas de los hablantes para poder relacionarse y comunicarse en todas las situaciones de la vida. Se otorga gran importancia al lenguaje oral y desarrollo de las destrezas comunicativas.

- b) La experiencia desarrollada en un barrio gitano de Granada en el que se alternaban las clases de alfabetización con las de educación vial (fomentando la consecución del carnet de conducir), mientras que la comunidad se autoorganizaba para decidir los lugares y horarios que más convenían a todos y todas. La formación está programada en función de las necesidades comunitarias, los centros están conectados activamente con la vida asociativa del barrio, el currículo surge del contexto educativo y social; la metodología y los recursos didácticos se desarrollan a partir de las características de los sujetos adultos e intentando que promuevan el diálogo y la reflexión, y como ya apuntábamos al principio los horarios se confeccionan en función de la disponibilidad de los participantes y no en función de los intereses de los y las educadores (Flecha y Aubert, 2003).
- c) El análisis de las posibilidades transformadoras de la realidad que encierra la voz de las mujeres que tradicionalmente han sido excluidas de la educación, y que quieren reintegrarse al aprendizaje a lo largo de la vida

y a la participación social eligiendo para ello el aprendizaje en comunidades y el diálogo pues el sistema de educación tradicional de personas adultas ha obviado la inteligencia y la habilidad de las mujeres que éstas han desarrollado en la práctica de su vida cotidiana y en el curso de su socialización, tratándolas de incompetentes, entorpeciendo así su aprendizaje y su transformación personal y alejándolas de cualquier proceso formativo reglado por miedo a que no fuese su sitio, pero también por los prejuicios que existen en torno a las capacidades y posibilidades de las mujeres sin cualificación para insertarse en los procesos de formación ocupacional o continua y menos aun en la economía formal o en los procesos de participación social y cultural (Elboj y Flecha, 2002).

Pero el Decreto 88/1999 va más allá y añade que la Educación de Adultos debe trascender el carácter compensatorio o de segunda oportunidad buscando una visión más amplia que persiga el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales. Debe dar respuesta a cuestiones sociológicas tales como la necesidad de adquirir conocimientos derivados del crecimiento del nivel cultural y de la evolución ininterrumpida del medio social, que provoca profundos y constantes cambios en los modos de vida, en las costumbres y en las formas de organización social.

También para responder a estas demandas encontramos ejemplos desarrollados desde la metodología comunicativa y el aprendizaje dialógico. Escojemos dos para ilustrar este apartado:

- a) Así podemos citar el trabajo de reflexión y elaboración de los proyectos de escuela compartida, que serán desarrollados por todos los agentes involucrados en una comunidad de aprendizaje. En estas experiencias se pone de manifiesto la importancia de la implicación de familiares, voluntariado y otros agentes sociales en el desarrollo de las mismas siendo la clave fundamental de su éxito *“la intención de que la escuela no actúe autísticamente sino que pueda llegar a transformar el entorno, como un agente social activo y de primera magnitud”* (AAVV, 2002: 63).
- b) También responde a esta línea metodológica otra experiencia desarrollada para mejorar la formación e implicación de los integrantes de una escuela de padres, intentando reconstruir la competencia familiar a través de la revisión de determinadas cuestiones relativas a los procesos de reflexión y concienciación en el desempeño de la tarea de ser padres. Y como se podría llevar a cabo el asesoramiento de los profesionales, desde este enfoque metodológico comunicativo, para que las unidades familiares sean más autónomas y competentes (Domingo, 2000).

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2002). “Reflexiones sobre un proyecto compartido”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, 61-64.
- ALONSO, J. y LOZA, M. (2001). “Aprendizaje dialógico”. En *Jornadas sobre educación para la superación de desigualdades*. En [http://www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/pnnc\\_aprendizaje\\_dialogico.es.html?etapa\\_id=3](http://www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/pnnc_aprendizaje_dialogico.es.html?etapa_id=3) (26/05/2004).
- Decreto 88/1999, del 11 de marzo, por el que se regula la ordenación general de las enseñanzas de educación de personas adultas y los requisitos mínimos de los centros.
- DOMINGO, J. (2000). “Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres”. *Contexto educativo. Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*. Año IV. Nº 23. <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm> (26/05/2004).
- ELBOJ, C. y FLECHA, A. (2002). “Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social”. *Contextos educativos*, 5, 159-172.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y AUBERT, A. (2003). “Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión”. *Gitanos. Pensamiento y cultura*. Nº 21, 42-48.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- LLERAS, J; MEDINA, A; HERRERO, C. y RÍOS, O. (1999). Grupos interactivos y aprendizaje dialógico. CREA (documento de trabajo).
- REYZABAL, M. V. (1993). “La comunicación oral, base fundamental en la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos”, en *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, 79-94.
- ZAMORA RODRÍGUEZ, Elisa T.; MÉNDEZ LOIS, M<sup>a</sup> José: “Enfoque comunicativo en educación de adultos”.
- AUBERT, Adriana; PADRÓS, María; VALLS, Rosa: “Movimiento de educación democrática de personas adultas. El caso de la Verneda-St. Martí”.

## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Considerando que la educación de personas adultas cuenta con dos ámbitos claramente diferenciados: la educación reglada y formal y la educación no formal, y, que esta última, es la correspondiente al campo de la educación social, es necesario un RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Y SOCIAL de los educadores sociales, por parte de las distintas administraciones implicadas en la educación de personas adultas.

En relación a la organización de la educación de personas adultas vemos que no existe una ley marco de referencia a todo el territorio estatal, por lo que algunas comunidades autónomas han optado por aprobar sus propias leyes, y otras ni siquiera cuentan con una normativa específica. Por ello, solicitamos, un DESARROLLO NORMATIVO de la educación de personas adultas y una REGULACIÓN ESPECÍFICA en el campo de la EDUCACIÓN NO FORMAL.



# ENCUENTRO 3: MAYORES

## A. INTRODUCCIÓN

En este encuentro por ámbitos se ha centrado el análisis en los programas educativos con mayores que se desarrollan tanto en los distintos centros residenciales como en departamentos municipales y otros ámbitos que implementan políticas para la tercera edad.

En este encuentro por ámbitos han participado 29 congresistas y ha sido dinamizado por:

JAVIER LORENTE GUERRERO. Profesor de Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social de Pere Tarres. Universidad Ramón Llul.





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## MAYORES

FRANCESC MAÑÓS DE BALANZÓ

### 1. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN PERSONAS MAYORES

Para poder definir algunos modelos de intervención con personas mayores debemos primeramente RE-PENSAR bajo qué conceptos establecemos la categoría de persona mayor.

Las Naciones Unidas (ONU), conjuntamente con HELP AGE internacional nos definen en varios documentos la necesidad de concebir la realidad de las personas mayores no como un hecho que discrimine a nuestros mayores por razón de edad sino dentro de una sociedad para todas las edades. Documentos como “Igualdad de trato igualdad de derechos” o “El sello de una Sociedad Noble” nos presentan una persona mayor que no debe ser incluida en la sociedad, ya que nunca se auto-excluyó. Quizás la sociedad civil la dejó al margen excluyéndola de la vida normalizada, en ese caso debemos luchar por unos nuevos conceptos de inclusión de los mayores en la construcción de la sociedad del siglo XXI.

Para poder llevar a cabo ese cambio cultural debemos plantearnos algunos condicionantes sobre el concepto de MAYOR. Es preciso que rompamos los estereotipos que enmascaran la realidad de la vejez y de la madurez activa en nuestro país:

## 2. HACERSE MAYOR

- No es igual a necesitar asistencia
- No es igual a jubilación
- No es igual a necesidad de protección
- No es igual a improductividad

¿De quién hablamos? ¿Qué decimos cuando decimos persona mayor?

- La persona mayor es persona antes que mayor, forma parte de la edad adulta y como ciudadana de pleno derecho igual que todas las edades.
- En la vejez la persona puede sufrir algunas problemáticas, que también se dan en todas las edades.

Las personas mayores pueden:

- Ser activas.
- Tener situaciones de dependencia.
- Padecer enfermedades crónicas.
- Ser dependientes gozando de un envejecimiento activo y participativo.
- Padecer demencia.
- ...

Ante estas realidades podemos afrontar la intervención educativa con personas mayores desde tres modelos:

- Modelo **tecnocrático**: centrado en definir la intervención desde perspectivas de la evaluación de necesidades para plantear la intervención como DIAGNÓSTICO-TRATAMIENTO-EVALUACIÓN.
- Modelo **Asistencial**: centrado en planificar prestaciones de sustitución de la persona en aquellas situaciones de necesidad.

- Modelo **participativo**: partiendo de los recursos mantenidos y preservados, de los significados personales y de la historia de vida planteando una propuesta de animación estimulativa.

Otro eje vital de la intervención con personas mayores reside en el **entorno**:

- La intervención debe ser plantada desde modelos que conciban el entorno como fuente de estímulo, potenciando dinámicas no de distracción sino de dominio del entorno vital y ofreciendo perspectivas de continuidad.

Desde estos modelos podremos trabajar la intervención en centros, domicilios,... como:

- Lugares de trabajo (centrados en las dinámicas laborales).
- Lugares de asistencia (centrados en los recursos y prestaciones que puedo ofrecer).
- Lugares de vida (centrados en los recursos que aún reconozco en la persona mayor).

Este debate nos debe llevar a plantearnos la Intervención con mayores:

- Es una intervención:
  - CON
  - DESDE
  - PARA
  - EN
  - SOBRE

las personas mayores de nuestro país.

De la individualización a la personalización, planteando propuestas de interacción adultas, no infantilizantes, salvaguardando la dignidad, la intimidad y el hecho de que nuestros mayores tienen AÚN capacidad para decidir sobre su vida cotidiana.



## C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

### *Comunicación 1.*

#### LAS PERSONAS MAYORES EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y DE VOLUNTARIADO

MARGARITA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
*Universidad de La Laguna*

#### 1. PERSONAS MAYORES EN SOCIEDADES JÓVENES: PARADOJAS DE LAS SOCIEDADES AVANZADAS

Las sociedades actuales que se califican como avanzadas son el producto de una evolución histórica determinada. Con la retrospectiva sociohistórica vemos que una época decisiva para esta evolución está en la última mitad del XVIII, cuando se va introduciendo el liberalismo como una corriente de pensamiento que trasciende a todas las estructuras sociales. Se va asentando en las sociedades occidentales como una forma de organización política, económica, cultural, etc. Paralelamente la configuración regional y territorial en estados-naciones favoreció en su momento el desarrollo de las colectividades nacionales y el asenta-

miento de unas ideologías basadas en variables economicistas de forma casi exclusiva, muy propias del liberalismo.

Esta forma de organización social se extiende y prolonga en el tiempo hasta que después de la II Guerra Mundial, trae como consecuencia directa el hecho patente de que en la mayoría de los estados-naciones se asentara un modelo de organización funcional y estructural de las naciones, basado en la configuración social, cultural, económica y política que se conoce como Estado de Bienestar social.

Este modelo, seguido por numerosas sociedades occidentales (y occidentalizadas) ha mostrado –con el paso de los años– que en su propio seno se ha producido antagonismos no deseables y contrapuestos a su propia filosofía basamental. A saber, desigualdades, exclusiones, marginación, injusticias, etc. El Estado de Bienestar social, que nace con una aspiración teórica de un reparto más justo e igualitario de las riquezas nacionales para el uso y disfrute de todos/as los/as ciudadanos/as, ha traído como “efecto colateral”, desigualdades coyunturales y estructurales difíciles de erradicar desde el propio modelo organizativo de Bienestar social. Todo ello lleva a cuestionarse las formas y el fondo que se han definido en dicho Estado de Bienestar social.

Ante estos cuestionamientos nos encontramos en la actualidad. El presente muestra cómo las sociedades actuales no renuncian al modelo, a pesar de sus efectos negativos para muchas personas y colectivos. Esta visión continuista de no querer cambiar, transformar, innovar,... en definitiva, no querer mejorar el Estado de Bienestar social, tiene entre otros motivos, la gran cantidad de beneficios que para unos pocos supone, la dificultad que entraña la planificación y organización social con vistas a un futuro mejorado y, seguramente, el principal motivo estriba en que los estamentos políticos están fuertemente presionados por los poderes económicos internacionalizados que impiden el desarrollo de iniciativas de cambio a estados mejores que el actual. Las resistencias al cambio son muchas y los perjudicados van aumentando en el planeta día a día.

Entre los colectivos más directamente perjudicados por esta perspectiva continuista encontramos a las personas mayores. Los mayores en la actualidad parecen ser “piezas” con dificultades para encajar en el modelo vigente. Por un lado, son objeto prioritario de políticas sociales cuyas metas es el Bienestar social y por otro, son sujetos que se ven sometidos en muchos casos a situaciones de marginalidad por su condición física, social, económica, cultural, educativa, biológica, etc. A esta situación la definimos y calificamos como paradojas de las sociedades avanzadas para con las personas mayores.

Entrando de lleno en el planteamiento anterior, debemos apuntar que las sociedades avanzadas económica, política y socialmente presentan unos tipos de percepciones y relaciones con las personas mayores muy concretas y bastante generalizadas en el contexto de nuestra sociedad occidental (occidentalizada). De estas percepciones derivan muchos aspectos trascendentales para la vida de la persona mayor y para el papel que tienen en el marco social, produciéndose además situaciones paradójicas entre las percepciones, las actuaciones y la implementación de políticas sociales de bienestar para este colectivo.

El primer aspecto paradójico a destacar es la confusión terminológica existente a la hora de designar a la persona de determinada edad. Así, utilizamos según diferentes sentidos palabras concretas como: viejo, mayor, anciano, tercera edad, personas envejecidas, cuarta edad, jubilados, retirados, etc. que en la mayoría de los casos esconden concepciones crueles, marginales, de rechazo, entre otros y, en el mejor de los casos, esconden concepciones cariñosas, entrañables, infantiles, paternalistas. Lo cierto es que tras el lenguaje se esconden un abanico de ideas, concepciones y actitudes en torno a la figura del mayor poco favorables, el cual se caracteriza (y se diferencia del resto de los individuos), entre otros aspectos, porque posee un bagaje de conocimientos y experiencias mayor que el resto de las personas.

Desde nuestro punto de vista, la confusión terminológica se resuelve considerando cinco variables para clasificar al individuo: variables biológicas, variables psicológicas, variables cronológicas, variables laborales y variables sociales. A partir de aquí no importa cuál sea el término que utilicemos, lo realmente importante es la actitud con que lo hagamos y los valores que subyacen al empleo de determinados términos, que nunca deben ser de carácter peyorativo, ni paternalista. Ser viejo no significa necesariamente estar envejecido. Ser viejo es ser mayor en conocimientos y en experiencias; significa haber sido protagonista de la evolución personal y testigo de la evolución de otras personas. Ser viejo, en definitiva, es haber sido testigo y protagonista de la evolución social durante el período de tiempo que ha tocado vivir.

Gracias a las políticas sociales de bienestar, en muchas sociedades se ha conseguido alargar la vida de los ciudadanos mediante los adelantos técnicos, médicos y sanitarios. Pero lo paradójico está en que en muchos casos, el aumento del índice de esperanza de vida no ha traído aparejado calidad en el periodo de la vida prolongada.

La perspectiva anterior puede ser vista como pesimista, cruel y en muchos casos deshumanizada, pero la realidad de los mayores es aplastante. Cuando nos

insertamos en su mundo descubrimos –en demasiadas ocasiones– sensación de abandono, depresión, sentimiento de soledad, inutilidad, aburrimiento y sobre todo, mucha resignación. Quizá ello se da por el alto grado de utilitarismo que caracteriza a nuestras sociedades avanzadas y que trasladamos a nuestras relaciones con los mayores.

Por otro lado, tenemos otra característica común en las sociedades avanzadas que consiste en la masiva utilización de variados canales informativos (radio, prensa, televisión, telefonía, internet, etc.) y que hace que la adjetivemos como “sociedad de la información”. Aquí observamos una significativa contradicción: las sociedades avanzadas son sociedades de la información, pero simultáneamente, son sociedades de la incomunicación interpersonal, ya que no se producen adecuados procesos comunicativos entre determinados colectivos presentes. Esta contradicción se manifiesta en la escasa o mala comunicación interpersonal entre los adultos y jóvenes con las personas mayores. Posiblemente esta situación se esté dando por el abandono de las tradiciones y costumbres que daban a los mayores la función de mediadores entre el conocimiento pasado y el presente. La función social tradicional otorgaba a los ancianos la responsabilidad de dar a conocer a los más jóvenes sus experiencias y conocimientos de la vida, y así se garantizaba los procesos de transmisión cultural y educativos de una generación a otra.

Nuestros mayores, que por lógica son nuestros abuelos, son una figura que parece que en nuestra sociedad tienen “fecha de caducidad”. La estrechez de las viviendas, la vida rápida, el despeggo afectivo de los suyos, etc., hacen que cada vez –y cuando más necesitan cariño y atenciones– los abuelos son desatendidos, abandonados o atendidos por terceras personas ajenas a su propio mundo familiar y afectivo.

Muy relacionado con esto, nuestra sociedad presenta otra característica poco favorable para la adecuada calidad de vida de los mayores. Nos referimos a la percepción que individualmente tenemos del otro<sup>52</sup>. Frecuentemente el Mayor es visto como un sujeto antagónico al joven, por tanto es percibido implícita o explícitamente como “caduco”, “poco estético”, “maniático”, “egoísta”... y sobre todo, como ya hemos comentado, muchos adultos implícitamente consideran que la función social de los mayores (sus mayores) está acabándose o está definitivamente acabada.

<sup>52</sup> “La existencia en nuestra sociedad de mitos, tópicos o estereotipos sobre la vejez influyen negativamente en el comportamiento no sólo de nuestros mayores, que ajustan su conducta a dichos estereotipos, los cuales en su mayoría están saturados de carga negativa, sino también en la consideración que hace de esta etapa la sociedad misma” (LIMÓN MENDIZÁBAL, 1997: 297).



Desde el ámbito político se manifiesta una gran preocupación por la situación que viviremos en un futuro debido al aumento en el número de personas mayores, y se proponen alternativas económicas que garanticen el disfrute de las pensiones para cuando los trabajadores actuales estén jubilados, y haya que remunerar el período de tiempo que va desde la jubilación a la muerte de los numerosos trabajadores actuales. Aquí detectamos otra de las paradojas que se dan en sociedades como la nuestra, y es el considerar la situación de las personas que serán mayores en un futuro, olvidando la situación de los mayores en la actualidad.

La solución es bien sencilla; se trataría de conseguir que los gestores y políticos actuales considerasen entre sus criterios y racionalidad qué desearían para la propia vejez, y plantear todo ello en el presente. Se trataría, en definitiva, de pensar en el futuro, pero actuando desde el presente. Considerando –en el diseño de las políticas sociales para los mayores– aspectos más trascendentales que los económicos y los asistenciales. Incorporando aspectos y variables culturales, educativas, y en general, participativas en la sociedad. De esta manera, incluso conseguiríamos que la situación de los mayores no sea vista como “un problema” sino como una de las prioridades en las políticas sociales, educativas y culturales de los estados que se denominan avanzados.

Es precisamente en el logro de este último aspecto donde vemos la oportunidad de propiciar la participación social de los mayores agrupados en movimientos de ciudadanía como el asociacionismo y/o el voluntariado.

## 2. LAS SOCIEDADES AVANZADAS Y EL VOLUNTARIADO

Entendemos que *“el voluntariado es una respuesta colectiva a la cultura de la insolidaridad, que se responsabiliza de sus propios problemas y dinamiza sus propios recursos, partiendo del principio que cada uno contribuya según su capacidad y a cada uno se dé conforme a su necesidad”* (Renes, Alfaro y Ricciardelli, 1994). Desde este punto de vista, el voluntariado es una de las muchas formas de acciones sociales, que trae aparejado la participación de la ciudadanía en el contexto inmediato de la comunidad. Es una de las formas que tenemos para participar, gestionar, influir, controlar, transformar, etc. los procesos sociales. En esta misma línea apunta Orduna Allegrini (2002: 235) cuando considera que la *“acción social es un movimiento que surge desde la propia comunidad para dar respuestas a situaciones de carencia o necesidad. Los modos de desarrollar la acción social varían según el tipo de participación que adoptan los ciudadanos. La acción voluntaria es una de las posibles modalidades de acción social dirigida al desarrollo de la comunidad”*.

En los últimos años, el movimiento de voluntariado ha ido progresivamente asentándose en nuestra sociedad y extendiéndose cada vez más. Ya nadie duda de las respuestas variadas, desinteresadas, solidarias... que muchos de nosotros aportamos ante una catástrofe o emergencia. Pero el voluntariado es algo más que la propia solidaridad, es en definitiva una respuesta ciudadana ante la propia insolidaridad que genera el Estado de Bienestar. Por ello, y siguiendo la línea de la definición antes apuntada, el voluntariado es una de las acciones de compensación social ante las desigualdades que genera el propio neoliberalismo.

El voluntariado y muchos movimientos sociales poseen, en su mayoría, las mismas metas que las grandes líneas maestras que configuran las políticas sociales de carácter general y/o sectorial. Si las metas son las mismas, las estrategias no lo son y por ello se producen divergencias entre las políticas sociales y las acciones del voluntariado. Quizá éste sea un elemento enriquecedor, “una regla de oro” para la evolución social que aporta la propia democracia formal de las sociedades avanzadas. Ya que, en tanto en cuanto, el papel de cada uno sea diferente, las políticas sociales deben configurarse en buscar y encontrar las convergencias entre las diferentes administraciones públicas y los intereses de los ciudadanos agrupados en movimientos de ciudadanía.

Muchas veces de forma coordinada y cooperativa, y otras muchas, de forma independiente y autónoma, las administraciones públicas y los movimientos de ciudadanía, compuestos en su mayoría por voluntariado, poseen los mismos fines. Pero ni las estrategias usadas, ni los recursos empleados, ni los medios disponibles, ni la implicación de los agentes sociales, ni los ideales son los mismos. Lo importante es destacar que las metas sí son las mismas, o por lo menos aparentemente parecen ser las mismas: erradicar situaciones de desigualdad y cubrir las necesidades básicas de numerosas personas y colectivos, que por ser deficitarios de los bienes básicos se sitúan al margen de la propia sociedad y caen en estados marginales, de inadaptación, de exclusión, etc., que en definitiva les impiden el desarrollo personal dentro de un auténtico Estado de Bienestar, políticamente democrático, justo y equitativo.

La articulación democrática que apuesta por la intervención del voluntariado como forma compensatoria, coordinada y colaborativa con las instancias públicas, se olvida en demasiadas ocasiones del papel que las personas mayores pueden desempeñar. Y así, el propio movimiento del voluntariado –como parte integrante del tercer sector– cae en la mayor de las paradojas de las sociedades avanzadas: no articula los mecanismos sociales para hacer que las personas mayores sean parte significativa del propio movimiento ciudadano del voluntariado. Cae en la gran paradoja de excluir a quien no debe excluir, de marginar a los

mayores, por considerar que no aportan o aportan poco. Y todo ello, por estar extendida la creencia de que el único acercamiento legítimo de las personas mayores al voluntariado debe ser para que estos sean receptores/destinatarios/beneficiarios de la acción voluntaria y no valorar el papel de actores, voluntarios, activistas y/o protagonistas de esta forma de participación social tan asentada en las sociedades occidentales (occidentalizadas).

La persona mayor, por ser mayor, por ser “vieja”, no debe excluirse de esta forma de participación social. Debe agruparse dentro de colectivos que pretendan ser “constructores” de una nueva sociedad. Deben ser cada vez más participativos, deben encontrar sus intereses como grupo dentro del movimiento genérico de la ciudadanía. Esto se puede llevar a cabo con otras personas mayores, o bien con la inclusión de la persona mayor en cualquiera de las muchas posibilidades y grupos que ofrecen los movimientos ciudadanos y de voluntariado. Por ser mayor no necesariamente se debe ser receptor de la acción voluntaria. El ser mayor debe significar la posibilidad de desarrollar desde la experiencia, los valores de solidaridad, la actitud de participación, de compromiso, de responsabilidad, etc. Para ello, es imprescindible que se articulen y se propicien políticas sociales potenciadoras de un voluntariado específico o general, de personas mayores.

No cabe duda que así, con la inclusión de las personas mayores como agentes sociales dentro del voluntariado, podremos conseguir dos objetivos democráticamente legítimos:

- Articular una red de voluntariado que llegue allí donde no lleguen los estados y que en su seno no excluya a nadie por ser mayor.
- Que las personas mayores sean partícipes activos de la sociedad a la que pertenecen.

### **3. LOS POR QUÉ Y EL CÓMO DEL VOLUNTARIADO DE PERSONAS MAYORES**

Una vez resaltada la necesidad de participación de las personas mayores en el movimiento del voluntariado, es conveniente que repensemos la configuración global y particular de las políticas sociales que propicien dicha participación social. Es básico que demos respuestas a los por qué y a los cómo en el marco general de las sociedades avanzadas y democráticamente articuladas, según un orden social establecido en los basamentos del bienestar para todos/as los/as ciudadanos/as.

En cuanto a los por qué, o sea a las causas que justifican que las personas mayores sean parte del movimiento de voluntariado, no encontramos diferencias significativas con las causas que pueden justificar que otra persona de menos edad sea voluntaria. Por ello, destacamos algunos aspectos de carácter general, transferibles al voluntario mayor:

- Libertad: el voluntario mayor debe ver, en el desarrollo de las acciones solidarias, una oportunidad de ejercer libremente un compromiso con la sociedad. Compromiso que se materializa en el contexto local (comunidad) o en el contexto internacional. Aparentemente ambos términos: compromiso y libertad, parecen ser opuestos conceptualmente, pero desde nuestro punto de vista vemos la integración de ambos desde el momento en que el voluntario mayor quiere participar, y además, correlativo a ese deseo, plantea un compromiso concreto, en primera instancia dirigido a la organización no gubernamental a la que se adscribe y en segunda instancia, dirigido a todos los destinatarios de su acción social voluntaria.
- Vinculación: En el ejercicio de identificación ideológica que realizan los voluntarios mayores en el seno de la ONG, éstos asumen los principios básicos, la filosofía de actuación, las estrategias configuradoras de las acciones globales de la organización, el compromiso colectivo con otros voluntarios, etc. Todo ello genera un vínculo de cohesión del voluntario con los otros voluntarios de la organización. Se favorece así la configuración de redes de personas cuyos valores y actitudes son similares. Esta agrupación de personas en torno a un mismo sistema identificativo de ideas, hace a su vez, que la agrupación como unidad se vincule directamente a la propia sociedad. Así, un grupo de voluntarios cohesionados por ideas y acciones sociales que desarrollan en beneficio de la colectividad, se integran como elementos activos y participativos en el marco social. Evitándose directamente la exclusión de una persona o grupo.
- Protagonismo: El voluntario mayor debe sentir protagonismo como efecto directo de una forma de reconocimiento a su esfuerzo. La satisfacción personal que deben sentir los voluntarios mayores debe configurarse como un reconocimiento explícito del resto de la sociedad. Es necesario que se sientan actores “conductores” de la sociedad, ello trae aparejado motivación y refuerzo para continuar con el desarrollo de acciones solidarias.

- **Desinterés:** No sólo se manifiesta en aspectos económicos sino en actitudes altruistas y de desprendimiento ante los demás. El voluntario mayor muestra un gran respeto por los destinatarios de sus acciones y en muchas ocasiones prioriza el bienestar de los otros, ante su propio bienestar. De aquí que se pueda afirmar que los voluntarios son personas altamente generosas e idealistas. Son los representantes de un Nuevo Humanismo. Un movimiento de características globales centrado en la búsqueda del bienestar de todas las personas, cuyas bases están constituidas por valores universales de justicia social, equidad y solidaridad.
- **Disponibilidad:** el voluntario mayor debe poseer un excedente en su tiempo para destinarlo al desarrollo de las acciones solidarias. Debe además poner a disposición de la ONG el conocimiento, la experiencia, las habilidades, etc., que posee para que sean tomadas como recursos que contribuyan a una mejor realización de las estrategias individuales y/o colectivas que integran el plan general de actuación de la organización no gubernamental. Sobra apuntar que el voluntario mayor no sólo posee mucho tiempo libre (sin ocupación) sino que posee una gran cantidad de experiencias que contribuirán a mejorar y completar las estrategias sociales de la organización. Este aspecto es olvidado o no tenido en cuenta por muchas ONGs, que no conscientes del potencial de disponibilidad que tienen los mayores, los olvidan a la hora de contar con ellos o no son objetivo prioritario en las campañas de captación de voluntarios para que colaboren con ellas.
- **Creatividad:** El mayor voluntario hace un ejercicio de creatividad, innovación e imaginación ante el desarrollo de su acción. Es imprescindible que articule su pensamiento hacia la transformación ideada para estados sociales más justos y equitativos para todos/as los/as ciudadanos/as. Por ello, desde las ONGs es necesario que se potencien situaciones donde, de forma grupal, emerjan ideas y pautas de actuación eficaces, resolutivas y preventivas ante problemáticas sociales.
- **Colaborador:** El voluntario mayor debe aprender a trabajar en equipo junto a los otros voluntarios. Debe desarrollar habilidades sociales de cooperación donde la acción de compartir sea un estilo, una forma, un método, una técnica que guíe la acción social de voluntariado. Igualmente es necesario que los voluntarios de forma unificada actúen colaborativamente con las diferentes administraciones públicas dirigiendo sus esfuerzos hacia los mismos fines sociales.

Por último como características particulares del voluntario mayor destacamos en primer lugar, aquella que hace referencia a la convergencia con otras generaciones en un mismo espacio y acción social. La persona mayor que realiza voluntariado en una ONG puede encontrar en ella, no sólo la oportunidad de participar en la comunidad sino de hacerlo de manera coaligada con otros voluntarios diferentes a él. La diversidad de voluntariado que tienen muchas ONGs no debe interpretarse con parámetros de desigualdad, con exclusiones y roles estructurados y fijos, sino que las ONG deben convertirse en sistemas dinámicos articuladores de diferencias y provocadores de cambios que reviertan directamente en la mejora de las estructuras sociales y en la aparición de emergencias favorecedoras de transformaciones sociales, que definan estados más justos y equitativos. La segunda característica particular del voluntariado mayor es aquella que hace referencia a la utilidad de las personas mayores en el movimiento del voluntariado, en tanto en cuanto aportan experiencias, valores, aptitudes y conocimientos resultantes de una trayectoria vital, producida en un momento histórico pasado, que ayuda a tener una perspectiva de futuro asentada en la memoria histórica, cultural y social de la comunidad.

Cuando pensamos en los cómo que hagan posible el voluntariado de personas mayores, imaginamos un replanteamiento global de las políticas sociales, definiendo líneas estratégicas de carácter político, social, económico, cultural, entre otros, que susciten pautas que incentiven a los mayores a incorporarse en el movimiento de voluntariado. Con ello entramos de lleno en cuáles serían las aportaciones de los técnicos y educadores sociales que desarrollan sus tareas laborales en el seno de una ONG.

Como técnicos de lo social, los trabajadores y educadores que desarrollan su labor profesional en el contexto de movimientos participativos (asociaciones, ONGs, fundaciones, etc.) deben ser conscientes de la necesaria incorporación de las personas mayores a dichos movimientos. Ya que, la presencia de los voluntarios mayores es mínima en nuestro país (se calcula que sólo el 2% de los voluntarios españoles son personas mayores<sup>53</sup>) y la necesidad de la incorporación de ellos a los movimientos sociales es poco demandada por las propias ONGs. En “el mejor” de los casos, cuando muchas ONGs referencian a los mayores, la lectura que dan es la de que ellos deben ser receptores de la acción voluntaria, y poco se oye de la posibilidad de que ellos (los mayores) sean actores de la misma. No se puede excluir a los mayores del seno del movimiento de participación social que representan las ONGs. Más cuando su sentido (actitud) de solidaridad queda, en

<sup>53</sup> Dato obtenido en RODRÍGUEZ CABRERO (1997: 29).

muchos casos, en un estado de frustración que les puede llevar a la exclusión o autoexclusión.

El educador y trabajador social deben propiciar los procesos educativos que lleven a los mayores a participar en el movimiento del voluntariado, porque tal como apunta Naval Durán (2002: 158): *“es tarea del educador crear modos o ámbitos de encuentro, ya que participar es, en el fondo, cooperación y diálogo. Por eso, aprender a participar y aprender a comunicarse están tan estrechamente relacionados”*.

Uno de los primeros contenidos de este proceso educativo (“reeducativo”) es el desarrollo de las acciones informativas para que los mayores que deseen participar sepan dónde pueden hacerlo. La tarea primera como profesional es la de facilitar el acceso a los recursos que permitan la participación social.

Otra función paralela sería la de motivar, incentivar, estimular la participación de los mayores en el movimiento de la ciudadanía. Para ello, desde la organización de conferencias, hasta la configuración de talleres, cursos, jornadas, etc. son básicos para alcanzar tal fin. Informar, concienciar y formar son acciones socioeducativas que hay que incorporar de forma específica para el colectivo de mayores.

Desde nuestro punto de vista, el acceso a la información, motivación y formación básica para el desarrollo de la acción voluntaria de las personas mayores, no debe separarse del resto de los ciudadanos. Si ello se hace de manera específica, volvemos a propiciar estados de exclusión y marginación de los mayores dentro del movimiento de participación.

Paralelamente a estas acciones sociales en el nivel microsociales es necesario, en el nivel macrosocial, el diseño de las políticas sociales que promulguen el asociacionismo de las personas mayores y faciliten la formación de los mismos para el desarrollo de la acción social de voluntariado. Los educadores, trabajadores y gestores sociales deben ver en las personas mayores sujetos destinatarios de sus acciones educativas y formativas con vistas a un correcto desarrollo de las acciones voluntarias. Para ello, es imprescindible la adaptación de contenidos, estrategias y metodologías que favorezcan la asimilación de contenidos, actitudes y aptitudes de personas mayores que desean realizar voluntariado.

Queremos apuntar como idea concluyente que envejecer es inevitable, pero ya que todos envejeceremos comencemos a impulsar la oportunidad de hacerlo de forma útil y participativa, teniendo conciencia de la necesidad de nuestras acciones para con otros. Se debe –desde el ámbito más cercano a las personas mayores– dar y facilitar la oportunidad de ir tejiendo redes de solidaridad cuyos protagonistas sean las personas mayores, y así se contribuirá a crear y configurar redes solidarias en sociedades que se califican como democráticas.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ARANGUREN GONZALO, L. (1998): “Reinventar la solidaridad: voluntariado y educación”. PPC. Madrid.
- GUTIÉRREZ RESA, A. (2000): “Rostros de la solidaridad”. Centro Francisco Tomás y Valiente. UNED Alzira-Valencia. Valencia.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M.R. (1997): “La educación de las personas mayores” en Petrus, A. (coord.): “Pedagogía Social”. Ariel. Barcelona.
- NAVAL DURÁN, C. (2002): “Aprender a participar en la juventud” en Bernal Aurora (coord.): “El voluntariado: educación para la participación social”. Ariel. Barcelona.
- ORDUNA ALLEGRINI, M.G. (2002): “Personas Mayores”, en Bernal Aurora (coord.): “El voluntariado: educación para la participación social”. Ariel. Barcelona.
- RENES, ALFARO Y RICCIARDELLI (1996): “El voluntariado social”. CCS. Madrid.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1997): “Participación social de las personas mayores”. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid.



## *Comunicación 2.*

# EL MALTRATO, EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA COMO ESPACIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

CARMEN ORTE SOCÍAS

*Departamento de Ciencias de la Educación*

*Universidad de las Illes Balears*

## 1. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA, DEL CONFLICTO Y DEL MALTRATO

Una de las características que define nuestra sociedad y nuestro tiempo es, sin duda alguna, la existencia de unas relaciones políticas, sociales y personales, en las que el conflicto –con manifestaciones tales como los malos tratos y la violencia– resulta de una trascendencia muy significativa. Efectivamente resulta imposible identificar ámbitos o contextos en los que el conflicto, la violencia o el maltrato no existan: escuela, familia, deporte, medios de comunicación, instituciones sociales, ciudad, etc. Pero, además, tampoco existe grupo de población, de edad o de género en los que esta situación de violencia no tenga alguna manifestación específica: malos tratos a menores, malos tratos a mujeres, malos tratos a

inmigrantes, malos tratos a personas mayores, malos tratos a personas que trabajan, malos tratos a colectivos específicos, etc.

Esta realidad se está desarrollando tanto en las sociedades más desarrolladas –con manifestaciones a veces más sutiles de esta problemática– como en las sociedades en vías de desarrollo –con manifestaciones menos sutiles–. Sin embargo, también, sería un error concretar estas manifestaciones como algo que identifica nuestro tiempo. La realidad de la violencia, del conflicto y del maltrato tiene un largo recorrido histórico, pero la construcción de un proceso de civilización ha acotado la violencia de formas diferentes. Así, A. Petrus (1998: 20) citando a E. Morin hace un análisis de la violencia en nuestras sociedades de la siguiente manera:

*“Según E. Morin, nuestro siglo se singulariza por la desaparición de las viejas solidaridades comunitarias y por el desarrollo de las nuevas solidaridades administrativas, solidaridades que algunos autores cuestionan reclamando no un Estado del Bienestar sino un Estado de justicia, un Estado que sea más equitativo, menos competitivo y “menos violento”.*

En cualquier caso, y teniendo en cuenta todo lo que he planteado, es necesario constatar que desde la pedagogía y desde la escuela, la cuestión de la violencia debe plantearse, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. El primer aspecto sobre el cual desde la escuela y desde la pedagogía está haciendo una respuesta teórica y aplicada hace referencia a los conflictos en la escuela, en todo aquello que hace referencia a la violencia escolar, al maltrato entre iguales, a los problemas de disciplina, etc. Incluso, desde esta óptica, resulta interesante el constatar la existencia de reflexiones teóricas que contribuyan a la comprensión y a la explicación del fenómeno, de investigaciones que ayuden a conocer de forma profunda la realidad de esta realidad y de programas, reglamentos y técnicas para abordar esta problemática. La existencia de bibliografía es, en este sentido, importante y significativa, sobre todo en los países anglosajones. Así, y a título de ejemplo, hay que hacer referencia a diversos autores (Orte, C. y March, M., 1997; Olweus, D., 1998; Orte, C. 1998; Ortega, R. y col., 1998; Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. 2000; Recio Adrados, J. L. y Rodríguez Eds., O., 2000; Ortega, P. 2001, etc.).

Sin embargo, lo que resulta evidente es que este abordaje debe hacerse, también, desde la educación social. ¿Qué queremos decir cuando planteamos la necesidad de abordar esta problemática desde la educación social? En primer lugar hay que tener en cuenta que la problemática de la violencia y del conflicto no puede reducirse al ámbito escolar; en segundo lugar hay que tener en cuenta

que la violencia, al maltrato y el conflicto escolar debe integrar todos los elementos personales, familiares y comunitarios que lo puedan explicar. Y en tercer lugar hay que tener en cuenta que el tratamiento de esta problemática debe hacerse intentando trabajar la escuela, la familia y la comunidad. Y en este planteamiento la educación social, en el que el conocer y el actuar se correlacionan totalmente, debe resultar fundamental para empezar a resolver esta problemática.

Este enfoque, por otra parte, refuerza la idea que planteamos de que la escuela debe ser un espacio de intervención desde la educación social, no tanto en la idea de introducir la figura del educador social en la escuela, como en la idea que la escuela debe formar parte del trabajo de educador social. Y en esta cuestión del conflicto en la escuela, el trabajo del educador social debe ser muy significativo por su trascendencia, por su impacto y por sus efectos en el mundo de la escuela y de la comunidad.

2. El segundo aspecto sobre el que la pedagogía, la psicología o la sociología ha trabajado de una forma importante y significativa se refiere a la cuestión de los malos tratos a los menores y a las alternativas que sobre ello se debe trabajar. Efectivamente, es evidente que sobre esta cuestión de los malos tratos, los trabajos de reflexión, de investigación y de intervención que existen, tienen múltiples dimensiones. Y una de estas dimensiones es la concepción educativo-social (March Cerdà, M. X. y Orte Socías, C., 2000: 83-112).

Sin embargo, y teniendo en cuenta la importancia de la institución escolar en el proceso de socialización y de conocimiento de la realidad de los menores y de sus familias, ésta puede jugar un papel importante en el proceso de observar, conocer, prevenir y tratar los malos tratos a la infancia. Y ello implica necesariamente que los profesionales de la educación escolar tengan un conocimiento interdisciplinar y, también, desde la pedagogía y la educación social sobre la problemática de los menores maltratados. Ello no sólo reforzaría el trabajo de la escuela como espacio de observación y de prevención de estas problemáticas, sino que implicaría la inserción de la misma dentro de las dinámicas comunitarias. No obstante ello la realidad resulta muy diferente, ya que en realidad la escuela ni es un lugar privilegiado de observación, ni tampoco de prevención. Se trata, tal como plantea R. Valdecantos (2002: 51):

*“Esto se relaciona con al menos dos problemas diferentes: por una parte, la frecuencia ausencia de normativas específicas que en cada comunidad autónoma determinen qué se debe hacer ante casos de sospecha o certidumbre de maltrato infantil; por otra parte, la falta de sensibilización, información y formación específica entre una parte de los profesionales de la educación respecto al maltrato infantil.”*

Así pues, y de todo ello, podemos deducir la necesidad que los profesionales de la educación escolar –en sus diferentes niveles de educación infantil, de educación primaria o educación secundaria– tengan una formación específica en ésta y otras problemáticas, con el fin de que su intervención tenga en cuenta lo que la institución escolar puede realizar con relación a esta problemática. Por tanto, la educación escolar como formación debe ser fundamental en el abordaje de estas problemáticas.

No obstante todo ello, lo que resulta evidente es que la intervención desde la educación social sobre el maltrato y la violencia debe abrirse a nuevas realidades, tales como el maltrato en parejas de novios, al maltrato a mujeres, el maltrato a grupos de inmigrantes o el maltrato a personas mayores. Ello significa, pues, por una parte la necesidad de conocer estas problemáticas en todos los aspectos y niveles –teorías, investigación, teorías explicativas, legislación, programas de prevención y de tratamiento, etc.–, y por otra parte la necesidad de integrar la dimensión educativa en el abordaje de estas problemáticas, desde una perspectiva interdisciplinar.

## **2. EL DISCURSO DEL MALTRATO A LAS PERSONAS MAYORES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL: UN FENÓMENO OCULTO, UN FENÓMENO SIN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Si el siglo XIX y XX fue bautizado como el siglo de la infancia, es evidente que el siglo XXI será el de las personas mayores. Y ello no sólo por razones sociológicas, demográficas, económicas y políticas, sino también por la trascendencia que este colectivo va a tener y por la percepción de sobre el mismo se va a tener. En este contexto, lo que empieza a desarrollarse de una forma importante es la dimensión pedagógica con relación a este colectivo: relaciones intergeneracionales, preparación para la jubilación, programas educativos y culturales para mayores, universidades para mayores, etc. Así, no resulta extraño que la pedagogía y la educación social para personas mayores está empezando a sistematizarse como gerontología educativa y social, desde la teoría, desde la investigación, desde la intervención, etc.

Esta preocupación, cada vez más importante e integral para el colectivo de personas mayores, necesita, tal como se ha planteado anteriormente, concretarse en la cuestión de la violencia y de los malos tratos a este grupo de personas desde

la pedagogía y la educación social. Una realidad que, a pesar de su desconocimiento, necesita de su consideración y de su actuación. Así, desde hace años, podemos constatar dos hechos fundamentales desde la perspectiva de los malos tratos: Por una parte un incremento de los datos sobre la violencia contra los menores en el ámbito físico, psicológico, emocional o sexual, y por otra parte un incremento de los datos sobre la violencia contra las mujeres en el ámbito físico, psicológico o sexual. Este incremento de la violencia contra los menores y contra las mujeres tiene, además, una doble manifestación: en primer lugar la existencia de un tratamiento de estos fenómenos en el ámbito de los medios de comunicación social, y en segundo lugar la existencia de literatura científica sobre este fenómeno que no sólo analiza dicha problemática, sino que plantea elementos para la intervención sobre los mismos.

Y a todo ello hay que añadirle la componente política del tema y la incidencia que la introducción de Internet está teniendo en este tipo de fenómenos, como la pornografía infantil. Y todo ello a pesar de que estos fenómenos sociales continúan manifestándose en nuestra sociedad, con datos que señalan un incremento de los mismos. Ni la legislación, ni las políticas, ni los programas, ni el incremento de profesionales está suponiendo una disminución de estos conflictos. No obstante ello —y tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente—, resulta evidente que la problemática de los malos tratos no puede circunscribirse a estos dos sectores sociales, que se caracterizan por su vulnerabilidad, sino que también hay plantear la existencia de este fenómeno con relación a las personas mayores. Efectivamente se trata, también, de un sector social, cada vez más importante desde la perspectiva cuantitativa y de representación social, que se caracteriza por su vulnerabilidad. Con todo hay que tener en cuenta que no podemos plantear ni analizar con los mismos planteamientos teóricos y metodológicos el maltrato a menores y a mujeres, con la que se produce a las personas mayores. La realidad de cada sector es diferente y, por tanto diferente será la violencia contra los mayores.

Pero la violencia y los malos tratos contra las personas mayores se caracteriza por dos elementos fundamentales: en primer lugar por la ausencia de estudios e investigaciones epidemiológicas sobre esta realidad en España, en segundo lugar por la ausencia de programas e intervenciones sobre esta realidad, y en tercer lugar por la falta de visualización y de percepción social de esta realidad. Efectivamente una de las características más importantes de este fenómeno es su desconocimiento, su carácter oculto y su invisibilidad.

Este desconocimiento de esta realidad en nuestro país, sin embargo, no implica que en Estados Unidos y en otros países desarrollados sea un fenómeno

desconocido. Así de la revisión de la literatura científica sobre el tema en Estados Unidos podemos señalar lo siguiente: en primer lugar la existencia de diversos estudios sobre esta problemática y de instrumentos metodológicos para el conocimiento de esta realidad; hay que tener en cuenta que los primeros estudios que analizan esta problemática se ponen en marcha durante la década de los años 70 en los EE.UU.; y en segundo lugar la existencia de programas de prevención y de tratamiento sobre esta problemática. Y a todo ello hay que añadirle que nos encontramos ante un fenómeno creciente y que tiene muchas aristas y perspectivas. Por tanto, si bien no podemos extrapolar las situaciones de maltrato contra los mayores de un país, como Estados Unidos, a España, resulta evidente que la aproximación progresiva de los modelos económicos, sociales, familiares y culturales de los diversos países puede facilitar la homogeneización y generalización de este fenómeno social.

Efectivamente, si bien en España, las personas mayores tienen una consideración social, todavía, importante y respetuosa, es evidente que los cambios sociales, los cambios familiares, la existencia de modelos de tratamiento institucional para la tercera edad con servicios de ayuda a domicilio, centros de día y residencias, el incremento del número de personas mayores, los problemas económicos de este colectivo, la vulnerabilidad progresiva de este grupo social debido al incremento de la esperanza de vida, la ruptura de las relaciones generacionales, el proceso de aislamiento social de este sector, etc. están modificando esta realidad. Incluso puede cambiar y, de hecho, está cambiando la percepción social que sobre este colectivo se tiene. Y ello es importante ya que afecta tanto a la política social que se realiza con este colectivo social como a la actitud y conducta que tanto a nivel individual, grupal o familiar como a nivel comunitario o social existe con este grupo.

¿Por qué se ha tomado tan tarde conciencia de esta realidad del maltrato a las personas mayores? A pesar de que se trata de un fenómeno que resulta muy complejo, hay que señalar que las razones por las que este fenómeno es poco conocido son las siguientes (Soriano, 2001: 344):

*“– Los agresores –familiares y cuidadores– de las víctimas ocultan las situaciones de malos tratos.*

*– En algunos casos, los profesionales de la salud y de los servicios sociales consideran los comentarios o declaraciones de los ancianos como consecuencia de la edad.*

*– La escasa o nula cualificación técnica de los responsables de la atención profesional a la tercera edad.*

*– El miedo del anciano a la denuncia por las consecuencias que pudiera ocasionarle a sus cuidadores y a él mismo.”*

### 3. EL ESTUDIO DEL MALTRATO A LOS MAYORES: UN ENFOQUE METODOLÓGICO

Por tanto de la realidad de este nuevo fenómeno social -y pensamos que se trata de un fenómeno social nuevo, a diferencia de la situación de maltrato a los menores y a las mujeres que tiene, a pesar de todo, una importante historia oculta e invisible, porque el estatus social de los mayores a lo largo de la historia ha tenido una importante consideración real y simbólica- podemos constatar la necesidad de llevar a cabo un estudio epidemiológico sobre este hecho social en España, que tenga en cuenta los siguientes elementos teóricos y metodológicos:

a) La necesidad de llevar a cabo estudios epidemiológicos sobre el maltrato a las personas mayores, partiendo de una planteamiento plural de dicho fenómeno y no limitado a un enfoque de carácter sociosanitario. En este sentido se trata de conocer la incidencia y la prevalencia de maltrato entre las personas mayores. Ello, realizado desde una perspectiva de series temporales, nos puede ayudar a conocer la realidad de este fenómeno social.

b) La definición operativa del concepto de maltrato, a través de indicadores psicosociales, de salud, económicos, jurídicos, etc.

c) El conocimiento, tanto del perfil de los maltratados como de los maltratadores, con el fin de poder llevar a cabo un proceso de intervención más eficaz y llevar a cabo la política de prevención más adecuada. Se trata, en este sentido, de conocer la edad, el género, la clase social, el nivel cultural, la profesión, estado civil, etc. Las características tanto de las víctimas como de los abusadores resulta fundamental para poder llevar a cabo, tanto políticas de prevención, como medidas de tratamiento y de intervención.

d) La delimitación metodológica de los procesos de conocimiento de este fenómeno y la especificación de las fuentes de conocimiento del maltrato. Ello se trata de una cuestión fundamental por las dificultades que implica el conocimiento de esta realidad.

e) El enfoque interdisciplinar e interprofesional en el análisis del maltrato, en el que participen médicos, enfermeros, trabajadores sociales, trabajadores familiares, sociólogos, economistas, psicólogos, educadores sociales, pedagogos sociales, etc.

f) La comparación de la realidad de este fenómeno en España con la que se produce en otros países de la Unión Europea y en otros países desarrollados o de características similares a la española.

g) La realización de estudios sobre los factores de riesgo o de protección de este fenómeno de la violencia contra los mayores, con el fin de poder llevar a cabo los programas de prevención necesarios.

h) La realización de estudios que posibiliten el conocimiento de los sectores de la tercera edad más vulnerables al maltrato.

i) El conocimiento de las actitudes sociales que existen en la población en relación al colectivo de la tercera edad. Hay que tener en cuenta que la creciente competitividad económica, la ruptura de las relaciones intergeneracionales, la descomposición de las políticas de bienestar social y de solidaridad social, el incremento del individualismo, los procesos de urbanización de la sociedad, los cambios en la estructura y relaciones familiares, etc. son elementos que están incidiendo, a pesar de la importancia progresiva de este colectivo desde la perspectiva política, en la percepción y en la actitud de los ciudadanos.

Se trata, pues, de conocer esta nueva realidad social con el fin de llevar a cabo una política social concreta y la realización de programas de prevención y de tratamiento de esta problemática. Y se trata de conocer una realidad oculta e, incluso poco importante en nuestro país, antes que la misma tenga unas consecuencias sociales, grupales, familiares y personales significativas. Con todo hay que señalar que el conocimiento de este fenómeno social debe realizarse desde la discreción, desde la tranquilidad, desde planteamientos no apocalípticos. El maltrato y la negligencia de personas mayores, pues, no un fenómeno nuevo, ya que la literatura que existe sobre el tema así lo avala y fundamenta. Así, y tal como plantea F. Glendenning (1997: 13):

*“The neglect and abuse of old people is not new. What is new is the attempt, since the end 1970s, to find out why it happens. It is established that miscarriage, mistreatment, abuse and neglect takes place. It is what Bennett (1992) has called “another iceberg phenomenon”. The focus of this chapter will be to examine what has been written about the mistreatment, abuse and neglect of older people. It is from The United States of America, Canada and Britain that the main thrust and exchange of ideas about abuse and neglect has come. In Europe, the acknowledgement that elder mistreatment exists has been slow to mature (Fisk, 1991: 901; Ogg, 1993b: 15), although recently there have been studies in Sweden (Saveman, 1994) and Germany (Wetzels et al., 1995) Ogg has suggested that Australia’s response has also been slow to mature (Ogg, 1993a: 23; see also Biggs et al., 1995: 53). But in fact the work of McCallum et al. (1990), Kurrle and Sadler (1993), Kurrle (1995) and Dunn (1995) suggests otherwise. In addition, there is now evidence of elder abuse from Greece, Hong Kong, India, Israel, Japan, Nepal and South Africa (Kosberg and García, 1995). Clearly, there is an*



*increasing international awareness that the mistreatment of elderly people is a social problem assuming world-wide proportions."*

Por tanto, si bien se trata de un fenómeno analizado mayormente en los países anglosajones y de mayor desarrollo económico y social, es evidente que su conocimiento está en los inicios. Con todo el primer elemento sobre el que debemos trabajar es la definición del concepto de maltrato, ya que necesitamos saber y conocer no sólo lo que es el maltrato, sino también los elementos e indicadores que lo definen de una forma operativa y concreta. Hay que tener en cuenta que si no definimos con claridad y precisión este concepto, con una definición standard, resulta evidente que será imposible conocer esta realidad. Y no sólo no podemos conocerla en profundidad, sino tampoco poder intervenir sobre el mismo fenómeno de una forma seria y eficaz.

En cualquier caso, lo que hay que constatar primeramente es la existencia de diversas definiciones y tipologías sobre el maltrato (Johnson, 1986; Finkelhor and Pillemer, 1988; Biggs et al. 1995; Kosberg and García, 1995). Estas diversas definiciones y tipologías no sólo no son contradictorias, sino que hay plantearlas desde una óptica de complementación o, en el peor de los casos, de una concepción más amplia desde la perspectiva de la amplitud de la definición. Con todo en la definición del maltrato de estos y de otros autores, se tienen en cuenta diversos elementos de maltrato físico, psicológico, emocional, sexual, médico, de abuso económico e institucional, de negligencia activa y pasiva, etc. Si bien la mayoría de autores están de acuerdo en la existencia de estas tipologías, los matices sobre el alcance de las mismas, la percepción que sobre ellas pueden tener los maltratados, etc, constata la existencia de diferencias; unas diferencias que tienen y tendrán su traducción desde la perspectiva metodológica y de la intervención

Por tanto, y a pesar de los posibles matices, actualmente está aceptado la existencia de cinco categorías de maltrato a personas mayores; dichas categorías son las siguientes: a) físico, b) emocional; c) económico; d) negligencia; e) Sexual. A este consenso sobre las diferentes tipologías de maltrato se le tiene que añadirle la definición que el Social Services Inspectorate de Inglaterra ha hecho de este fenómeno social (1993: 3)

*"Abuse may be described as physiccil, sexual psychological or financial. It may be intentional or unintentional or the result of neglect. It causes harm to the older person, either temporarily or over a period of time."*

Dentro de este mismo contexto la London Borough of Enfield citado por J. Pritchard (1995: 24) plantea los siguientes elementos de definición del maltrato:

*"1. Physical assault*

2. *Threats of physical assault/actions*
3. *Neglect*
4. *Sexual abuse and interference Threatened or actual)*
5. *Abandonment to residential care or hospital*
6. *Exploitation*
7. *Psychological abuse*
8. *Denial of basic human rights”*

Como se puede constatar en función de esta definición, se trata de una definición específica del maltrato con diversas manifestaciones, destacando el punto número 8 que hace referencia a la negación de los derechos humanos básicos. También resulta interesante lo que hace referencia a la explotación económica, o al abandono en las residencias o en los hospitales.

Pero esta definición del maltrato necesita, para la identificación y para la intervención, de dos cuestiones fundamentales: Por una parte de indicadores operativos del maltrato a mayores, y, por otra parte, de las teorías explicativas del maltrato con el fin de conocer tanto los factores de protección como los factores de riesgo.

¿Cuáles son estos indicadores operativos del maltrato? Si bien la literatura sobre esta cuestión es muy abundante con la existencia de multitud de ejemplos y de casos que concretan esta situación (Hall, 1989; Wolf, 1988; Craig, 1994; etc.), es evidente que existe, en general, un acuerdo sobre los indicadores operativos del maltrato de mayores, pero la cuestión fundamental es la concreción de estos indicadores a la realidad; se trata de saber reconocer las situaciones específicas y concretas del maltrato de mayores.

Así T. F. Johnson (1991) ha planteado de una forma sistemática los indicadores operativos del maltrato, a partir de cuatro conceptos fundamentales: maltrato físico, maltrato psicológico, maltrato sociológico y maltrato legal. Desde estas coordenadas, y con relación a las diferentes tipo de maltrato podemos señalar los siguientes indicadores:

- a) Con relación al maltrato físico se hace referencia a abuso de medicamentos, a la ausencia del mismo cuando se necesita, a uso impropio de los mismos, a uso innecesario de los mismos, falta de respuestas a las necesidades médicas, a ausencia de descansos y reposos necesarios, a lesiones internas, a lesiones externas, a violaciones sexuales, a suicidios y homicidios, a problemas de higiene, etc.

- b) Con relación al maltrato psicológico hay que hacer referencia a humillaciones, a rechazos, a insultos, a intimidaciones, a privación de afectos, a manipulación, etc.
- c) Con relación al maltrato sociológico hay que hacer referencia a la soledad, a una confusión de rol, a falta de organización familiar, a falta de privacidad, a ambiente inadecuado, a abandono, etc.
- d) Y finalmente, y en relación al maltrato legal hay que hacer referencia a problemas de problemas con la propiedad, con los contratos, a robos de bienes, a pérdida de derechos, etc.

De todo ello podemos deducir que la conceptualización del maltrato es cada vez más amplio, y en cualquier caso hay que tener en cuenta que el maltrato a las personas mayores debe plantearse no sólo en el contexto de las necesidades primarias, sino también de las necesidades secundarias; y además no sólo en relación a la acción sobre estas personas, sino también en la omisión, o en la negligencia profesional, personal o institucional contra las personas mayores.

En este contexto, incluso se plantea como una manifestación de este maltrato el que se define como Síndrome de Munchhausen por poderes, en las que existe la simulación de enfermedades, con todo lo que ello implica de humillación de estas personas.

#### **4. LOS FACTORES DE RIESGO Y LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL MALTRATO**

¿Cuáles son las teorías explicativas del maltrato a las personas mayores? Existen diversas teorías sobre el maltrato que ponen de manifiesto los factores de riesgo que pueden posibilitar la existencia de esta violencia contra las personas de la tercera edad. En este sentido hay que hacer referencia a la existencia de diversos autores e investigadores (Homer and Gilleard; Hickey and Douglas; Hudson; Godkin; etc.) que han analizado este fenómeno desde las perspectivas de las causas psicológicas, de causas sociales, de causas de consumo de drogas, de causas de problemas económicos, de situaciones de dependencia de la víctima, de situaciones de soledad, etc.

Por otra parte Phillips (1986), uno de los investigadores que ha analizado las explicaciones que ayuden a entender y comprender el fenómeno del maltrato

a las personas mayores, ha analizado tres teorías para explicar este fenómeno, a partir de datos empíricos y contrastados:

*“As the stress associated with certain situational and/or structural factors increases for the abuser, the likelihood increases of abusive acts directed at a vulnerable individual who is seen as being associated with stress. The situational variables that have been linked with abuse of the elderly have included (1) elder-related factors such as physical and emotional dependency, poor health, impaired mental status, and a “difficult” personality; (2) structural factors such as economic strains, social isolation and environmental problems; and (3) caregiver-related factors such as life crisis, “burn-out” or exhaustion with caregiving, substance abuse problems, and previous socialization experiences with violence” (Phillips, 1986: 198).*

Fulmer & O'Malley (1987), a partir de una revisión de la literatura, plantea que los factores de riesgo más comunes que pueden explicar este fenómeno son los siguientes:

- 1) Una historia de abuso de sustancias o de patología mental de la persona mayor.
- 2) Una historia previa de abuso de mayores en función del contexto.
- 3) La dependencia económica sobre la persona mayor.
- 4) Enfermedad crónica o problema afectivo por falta de apoyo.
- 5) Enfermedad crónica o problemas afectivos a pesar de la capacidad de ayuda.

E. F. Ansello (1996: 15) plantea las teorías y los factores de maltrato a las personas mayores, de la siguiente manera:

*“The prevailing theories for elder abuse and neglect, including self-abuse and self-neglect, relate to the most commonly cited risk factors. These theories ascribe elder abuse and neglect to the followin:*

1. *Psychopathology of the abuser*
2. *Transgenerational violence*
3. *Exchange theory, which includes social exchange and symbolic interaction.*
4. *Vulnerability/impairment of the elderly person*
5. *Excessive situational demands” .*

De todo ello, pues, podemos deducir que existen una serie de situaciones y de factores bastante similares, en función de lo aportado por los diversos autores e

investigadores analizados, que en sí mismos o combinados, pueden posibilitar la existencia de este maltrato a mayores.

Otro de los autores que ha explicado los malos tratos a las personas mayores, con una aportación muy interesante, es Anetzberger (2000); este autor define que el maltrato a los mayores está, fundamentalmente, en función de las características del maltratador, y no tanto en función de las características de la víctima. Este modelo teórico, de acuerdo por lo manifestado por C. Touza y otros, (2001) ha sido demostrado por las investigaciones de Reis y Nahmiash (1998) sobre los indicadores para la detección del abuso en las personas mayores.

Pero, y además, de todo ello hay que tener en cuenta que los contextos de análisis de estos factores de riesgo se han de concretar en el contexto familiar y en el contexto institucional (residencias, clínicas, etc.). Incluso en este sentido el proceso progresivo de personas mayores que viven solos, es un factor de riesgo importante; un factor al que se le debe añadir el incremento de la esperanza de vida, la pérdida de capacidad intelectual o el hecho de ser mujer.

En cualquier caso, lo que resulta evidente es que el análisis de los factores de riesgo es un elemento fundamental para poder identificar a las personas que pueden padecer esta situación. Y en esta perspectiva el trabajo de los servicios sociales y de los servicios sanitarios es fundamental, con el fin de plantar los factores de protección de estas personas mayores en situación de riesgo.

## **5. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL MALTRATO A LAS PERSONAS MAYORES**

Finalmente, y con relación a todo lo dicho, hay que señalar que seguramente, y a raíz de lo que se ha investigado e investiga sobre este fenómeno social, las situaciones de negligencia sobre las personas mayores, tanto por parte de familiares como de profesionales de los servicios sociales y sanitarios, deben ser objeto de atención permanente con el fin de evitar estas situaciones. El incremento del número de personas mayores y el incremento de la esperanza de vida, junto con los cambios sociales, económicos, familiares, urbanísticos y culturales, puede posibilitar estas nuevas situaciones de negligencia.

De acuerdo con lo planteado hasta este momento, y teniendo en cuenta que nos encontramos ante un fenómeno desconocido, es necesario reflexionar sobre el tipo de intervención a realizar desde la educación social:

1. Hay que partir del principio que nos encontramos ante un fenómeno que necesita de un enfoque interdisciplinar, tanto desde la perspectiva profesional, como desde la perspectiva de los contextos de intervención.

2. Es importante empezar a llevar a cabo estudios epidemiológicos sobre el maltrato, con todo lo que ello implica. En este contexto de la definición de la Pedagogía Social como disciplina del conocer y del actuar, resulta evidente que resulta necesario la intervención desde la misma con el fin de posibilitar el conocimiento de este fenómeno. Así la materialización de todo ello debe concretarse en la elaboración, a partir de los servicios sociales y de salud, de los protocolos de detección de estos malos tratos.

3. Desde la Pedagogía y de la educación social, hay que actuar, a partir del conocimiento de los factores de riesgo, sobre los mismos, desde la perspectiva de la prevención, tal como se ha señalado anteriormente. Efectivamente, un elemento fundamental en este campo es intervenir sobre los factores sociales y personales de riesgo, con el fin de diseñar programas de protección social y personal.

4. La formación de los trabajadores que están en contacto con las personas mayores en relación con esta problemática, no sólo para que sean capaces de reconocer estas situaciones, sino también para que sean capaces de intervenir sobre este fenómeno en el ámbito personal, en el ámbito familiar, en el ámbito institucional o en el ámbito social. Por tanto en los planes de estudio de educación social y de pedagogía social hay que integrar el conocimiento de este sector de población, desde una perspectiva integral.

5. La creación de recursos y servicios capaces de dar respuestas a las situaciones de crisis que la realidad de este fenómeno puede implicar para estas personas mayores con maltrato. En este sentido resulta importante y significativo el diseño de programas que amortigüen los factores que pueden posibilitar la existencia de estos malos tratos.

6. La planificación, la implementación y la evaluación de los programas que se lleven a cabo con relación a esta problemática.

7. La creación y el desarrollo de Guías para la acción en relación de esta problemática. Se trata de una cuestión fundamental para llevar a cabo un trabajo eficaz y digno. En este sentido hay que señalar que existen, fundamentalmente en el mundo anglosajón, multitud de Guías para la Acción que han sido utilizadas de una forma importante y significativa. En este sentido, y a título de ejemplo, podemos recomendar en tanto que síntesis de Guías para la acción, la obra *Working Together: Elder Abuse Guidelines* (Bury and Rochdale Partnership Group for Older People, 1993).

8. En el contexto de la pedagogía y la educación social, la elaboración de programas de apoyo social, de programas de dinamización cultural y educativo, de solidaridad intergeneracional, de formación y educación de la sociedad sobre esta problemática, etc. pueden ayudar a incrementar el conocimiento de este fenómeno, a reducir las situaciones de riesgo y de vulnerabilidad y de tratamiento de estas situaciones.

Así pues, el tema del maltrato a las personas mayores o de trato inadecuado hacia este colectivo necesita de la preocupación de la pedagogía y la educación social, con la finalidad de imposibilitar las situaciones de riesgo y de exclusión social, y de posibilitar la inclusión y la calidad de vida de este sector importante de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANSELLO, E. F. (1996) "Causes and Theories" en Baumhover, L. A./Colleen Beall, S. *Abuse, neglect and exploitation of older persons* Baltimore: Health Professions Press. pp 9-30.
- ANETZBERGER, G. J. (2000) "Caregiving: Primary Cause of Elder Abuse? An alternative explanatory model". En *Generations*, 24 (2), 46-51.
- BAUMHOVER, L. A./COLLEEN BEALL, S. (1996) *Abuse, neglect and exploitation of older persons* Baltimore: Health Professions Press.
- BIGGS ET AL. (1995) *Elder Abuse ins Perspective*. Buckingham: Open University Press.
- BURY and ROCHDALE PARTNERSHIP GROUP FOR OLDER PEOPLE (1993) *Working Together: Elder Abuse Guidelines* Bury: Author.
- CRAIG, Y. (1994) "Elder mediation: can it contribute to the prevention of elder abuse and the proction of the rights of elders and theirs carers?" *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 6 (1): 83-96.
- DECALMER, P. / GLENDENNING, F. (1997) *The mistreatment of elderly people* London: SAGE publications.
- FINKELHOR, D. and PILLEMER, K. A. (1988) "Elder abuse: its relationship to other forms of domestic violence" in G.T. Hotaling, D. Finkelhor, J. T. Kirkparick and M.A. Strauss (Eds) *Family Abuse and its consequences: New Directions in research*. Newbury Park, C. A.: SAGE Publications, pp. 244-254.
- FULMER, T. & O'MALLEY, T. A. (1987) *Inadequate care of the elderly*. New York: Spinger
- GLENDENNING, F. (1997) "What is elder anuse and neglect" En Decalmer, P./Glendenning, F. *The mistreatment of elderly people* London: SAGE Publications.
- HALL, P. A. (1989) "Elder maltreatment patterns: items, sub-groups and types, policy and practical implications" *International Journal of Aging and Human Development*, 28 (3): 196-205.
- JOHNSON, T. F. (1986) "Critical issues in the definition of elder mistreatment" in K. A. Pillemer and R.S. Wolf (eds.) *Elder abuse: conflict in the family*, Dover, M. A.: Auburn House.

- JOHNSON, T. F. (1991) *Elder mistreatment: Ethical Issues, Dilemmas and Decisions*. New York: Haworth Press.
- KOSBERG, J. and GARCÍA, J.L. (1995) *Elder abuse: International and cross-cultural perspectives*. New York: The Hawarth Press.
- MARCH, M. X. y Orte Socias, C. (2000) “La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil”. En P. Amorós y otros. *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid, Síntesis.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata.
- ORTE, C. y MARCH, M. (1997) “El bulling versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización”. En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 14, pp. 47-62.
- ORTE, C. (1998) “El maltrato entre iguales: análisis y propuestas de intervención”. En Autores Varios, *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 99-112.
- ORTEGA, R. Y COL. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHAN, J. A. (2000) *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.
- ORTEGA, P. (Coord.) (2001) *Conflicto, violencia y educación*. Murcia, Cajamurcia.
- PETRUS, A. (1998) “La violencia como nuevo espacio de educación”. En Autores Varios, *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 19-48.
- PHILLIPS, L. R. (1986) “Theoretical explanations of elder abuse”, in K. A. Pillemer and R. S. Wolf (eds.) *Elder abuse: Conflict in the family*. Dover, M. A.: Auburn House, pp. 86-93.
- PRITCHARD, J. (1995) *The abuse of older people*. London: Jessica Kingsley Publishers
- RECIO ADRADOS, J.L. y RODRÍGUEZ EDS, O. (2000) *Conducta antisocial, violencia y drogas en la escuela*. Madrid, Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- REIS, M. R. y NAHMIASH, D. (1998) “Validation of the indicators pf abuse (IOA) Screen”. *The Gerontologist*, 38 (4), pp. 471-480.
- Social Services Inspectorate (1993) *Inspecting for quality: standards for the residential care of elderly people with mental disorders*. London: HMSO
- SORIANO, A. (2001) “Tercera edad y maltrato familiar”. En Colom, A. y Orte, C. (2001) *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, pp. 343-352.
- TOUZA, C. Y OTROS (2001) “Proyecto para la detección e investigación de los malos tratos a las personas mayores en el distrito de Ciudad Lineal del Ayuntamiento de Madrid.” En Colom, A. y Orte, C. (2001) *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, pp. 353-363.
- VALDECANTOS, R. (2002) “Cómo detectar y cómo actuar”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 310, pp. 51-56.
- WOLF, R. S. (1988) “Elder abuse: ten years later” *Journal of the American Geriatrics Society*, 36 (8): 758-762.



## *Comunicación 3.*

# “CAMPUS SENIOR”. MÉDULA DE UN PROGRAMA INTERGENERACIONAL

LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

GREGORIO PÉREZ BONET

## 1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

El incremento significativo de personas mayores dentro de las sociedades denominadas desarrolladas en los últimos sesenta años, ha propiciado la reflexión, preocupación e investigación por parte de los distintos países en torno a la vejez. Esta situación se acrecienta en España, debido a que cuenta con una población muy envejecida, marcada por unos índices elevados de personas mayores frente a unos índices bajos de jóvenes y de niños.

Las expectativas de vida en las personas han experimentado un aumento considerable a partir de la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de diversos factores que han propiciado la posibilidad de vivir más años de los que vivieron nuestros antepasados.

Hoy en día, se considera de suma importancia el hecho de que la población sea cada vez más longeva, a ello se une la creciente preocupación de las personas mayores por tener, durante el mayor número de años posibles, una buena calidad de vida. Calidad de vida que se asocia a las características personales, como pueden ser, las enfermedades y dolencias que padezca, el estado psíquico en el que se

encuentre, pero que también se relaciona con las características sociales que le rodean y que constituyen una importante fuente de recursos para hacerla factible.

Todo ello resulta complejo de analizar, ya que las personas denominadas mayores, forman un grupo muy heterogéneo, no sólo en cuanto a la edad, sino también en cuanto al nivel económico, cultural, social, etc.

Pero a pesar de contar con tantas diferencias, todos ellos tienen una característica común: están jubilados, y con la jubilación aumenta considerablemente su tiempo libre.

Los mayores de hoy ya no se conforman con ocupar todo ese tiempo realizando actividades pasivas, que no les aporten más que un placer momentáneo, sino que cada vez buscan más un ocio activo, que les proporcione un bienestar físico, psíquico y social, y en el que ellos puedan participar, se sientan responsables y protagonistas del mismo. Un ocio con carácter creativo, intelectual, que fomente el desarrollo y perfeccionamiento de sí mismos y que les facilite la integración dentro de la sociedad, para poder asumir los distintos cambios que en ella se producen, y ser a la vez fuente de transmisión de sus conocimientos y experiencias a la sociedad.

Este reconocimiento de formación y realización social en las personas mayores se encuentra presente en el propio concepto de educación permanente, desde el que se indica que durante esta etapa de la vida, la vejez, es posible seguir adquiriendo nuevos aprendizajes, mientras se fortalecen los adquiridos en etapas previas.

La formación en la vejez, al igual que en otras etapas de la vida, puede ser formal y no formal, aunque debido al cariz que toma el aprendizaje en estos años, se hace más necesaria la educación no formal, por el carácter activo, dinámico y de integración social que lleva consigo, pero, no por ello, debemos desestimar la educación formal, ya que ésta se utiliza como recurso para fomentar la satisfacción tanto a nivel personal como social en la vejez.

Pero la formación no solo se basa en que ellos puedan aprender sino también en transmitir sus experiencias a otras generaciones. Fomentando, así un diálogo intergeneracional basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el encuentro entre dos generaciones diferentes que viven dentro de la misma sociedad y que muchas veces se desconocen. Este desconocimiento puede llevar a tener informaciones erróneas sobre ambos grupos. Por ello se hace necesario el realizar programas intergeneracionales desde los que se intente solventar este problema.

## 2. “YA ES HORA DE DEDICAR UN TIEMPO PARA TI” “TALLERES SOCIOCULTURALES PARA PERSONAS MAYORES”

Durante el curso 2002-03, se desarrolló en el Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación “Don Bosco”, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid un proyecto diseñado por profesores y alumnos de Educación Social, denominado “*Talleres Socioculturales para Personas Mayores*”. El lema del proyecto que aparecía en la publicidad rezaba “*Ya es hora de dedicar un tiempo para ti*”.

Consideramos que las Universidades en general habían contraído una deuda histórica con las personas mayores. Sobre todo, con aquellas gentes que se ligaron a las obligaciones de la vida con valentía y sin pudor, en edades tempranas; que, en ocasiones, vivieron los sueños prestados de otros, y que arrinconaron sus inquietudes de desarrollo personal por atender las necesidades de otros. A todos ellos les dedicábamos con especial interés el “*ya es hora de dedicar un tiempo para ti*”.

Nos resulta entrañable recordar en este sentido algunos comentarios de nuestros primeros alumnos y alumnas, que entre bromas y veras nos decían: “...*Ya le he dicho a mi hija que el viernes por la tarde no me puedo quedar con sus hijos, así que se tiene que ir buscando un canguro*”; o aquella otra que con picardía señalaba: “*Le he dejado en el sillón repantingado, y le he dicho que si vengo tarde, que se haga la cena, que ya es hora de que vaya aprendiendo*”. También, y dentro del mosaico siempre heterogéneo de personas mayores, acudían trabajadores con remuneración, que encontraban un punto de inflexión entre las rutinas laborables, disfrutando de un espacio cálido de encuentro y desarrollo personal, desde una auténtica soberanía del tiempo libre.

Por otra parte, con nuestro lema “*Ya es hora de dedicar un tiempo para ti*”, queríamos sugerir de forma más indirecta, que éste, su tiempo histórico, su presente vital, es más accesible en la medida en que se continúe conociendo y profundizando en la urdimbre de fenómenos sociales, culturales y tecnológicos que caracterizan a la sociedad “postindustrial” en la que vivimos. Ese conocimiento y comprensión pueden ser palanca para amplificar su voz e impulsar una participación más activa en todas las esferas de la sociedad, a pesar de ciertas tinieblas interesadas, discursos catastrofistas de la vejez, o de algunos malabaristas intelectuales que tienden a escudarse entre los meandros del lenguaje para sugerir que la ciencia, el arte o las tecnologías sólo pueden ser disfrutadas por iniciados tan capaces como ellos. También, y a pesar de las imágenes prejuiciosas de la vejez donde el aprendizaje y el ocio todavía parecen ser más bien términos del diccionario de lo joven, ustedes (decíamos en la sesión de acogida), vosotros,

vosotras, personas de experiencia acumulada seguro que podéis ser a esta edad más dueños de vuestro tiempo histórico, desde la serena mirada que dan los años y con el aprendizaje vivido de tanta historia. Así pues, invitamos y animamos a todos y a todas a ser dueños de su tiempo en una doble acepción; de su tiempo libre o tiempo liberado de ciertas esclavitudes del pasado, y de su tiempo histórico, como agentes activos en su diseño.

Desde estas premisas se presentaron tres talleres de cuarenta horas cada uno: “Iniciación a Internet”, “Arte moderno” y “Madrid de los Austrias”. A pesar de las dudas o quizás prejuicios nuestros sobre una difícil acogida de un taller de Internet, pudimos contar durante todo el año con setenta y cinco personas que tuvimos que distribuir en dos grupos por razones metodológicas. En los talleres sobre “Madrid de los Austrias” y “Arte Moderno” nos encontramos con sesenta y cinco y sesenta personas respectivamente. Estos dos últimos talleres culminaron con un paseo histórico por el Madrid de los Austrias y con la visita preparada por los mayores al museo de Arte Moderno “Reina Sofía”. Los talleres se desarrollaron desde el día 20 de Enero a 24 de mayo, día en que se repartieron los merecidos certificados en un ambiente festivo.

Si la experiencia de los talleres fue un éxito, es muy posible que esté relacionado, no sólo con la satisfacción de los alumnos, sino también con la de los profesores universitarios que desarrollaron los talleres, al encontrar un nuevo estímulo de renovación metodológica, un agradecido entusiasmo por parte de los alumnos y, en definitiva una oportunidad de aprendizaje de tanta experiencia, sabiduría y sensibilidad de los mayores.

Tenemos que terminar este apartado agradeciendo la colaboración encomiable de dos alumnos de educación social en prácticas, que participaron en la formación directa, preparación de las salidas culturales, dinamización grupal con técnicas de grupo, gestión y evaluación del proyecto. Gracias, Mari Luz y Alfonso.

### **3. NOS HACEMOS MAYORES. SOMOS YA UN “CAMPUS SENIOR”**

Parece de obligado cumplimiento que para planificar un proyecto sea necesario realizar una fase diagnóstica, o análisis de la realidad que nos permita fundamentar correctamente el mismo. En nuestro caso, nos resultaron útiles las encuestas que respondieron todos los alumnos de los “Talleres Socioculturales” sobre intereses formativos y culturales, algunas entrevistas en profundidad, la evaluación final del proyecto “Talleres socioculturales para personas mayores”, y la revisión bastante exhaustiva de la oferta de universidades para mayores o aulas

para la tercera edad. De todas ellas, la universidad de “la experiencia” de Castilla y León nos parecía el modelo más interesante como referencia, por tener un planteamiento menos academicista de partida. Consideramos que, si bien toda universidad para personas mayores debe inscribirse en un marco de difusión y transmisión de la cultura, ésta se ha de concebir con un sentido más antropológico que academicista. Aunque las universidades son foros privilegiados de transmisión de cultura, no es menos cierto que también son hervideros de creación e investigación.

En cierta forma, en el “Campus Senior” como en otras universidades para mayores se impulsa la creación e investigación aunque no pertenezcan estrictamente a la dimensión más científica de la cultura. Ello nos remite a un doble planteamiento de nuestro “Campus Senior” con dos objetivos complementarios desde dos de los planteamientos clásicos en política cultural:

- El estímulo de la *Democratización Cultural*, en el acceso al saber que está disponible en los templos culturales para su consumo, como por ejemplo en las universidades. Desde este objetivo cobraría interés la participación en la “cultura culta” para personas que no han tenido oportunidad de acceso a ella, o que continúan interesadas, aún habiendo tenido oportunidad de acceder a la misma. Por tanto, encontramos desde este prisma un objetivo compensador y facilitador de encuentro cultural. En este mismo sentido, y de la mano de la etimología del vocablo educación, esta concepción de cultura nos remite a “educare” como planteamiento externo para proporcionar el saber o la cultura a una amplia gama de la población, incluidas las personas mayores. Desde esta visión se diseñaron materias como “Audiciones de música Clásica”, “Historia del Arte” o “Grandes revoluciones Científicas”, por señalar algunos ejemplos.
- El estímulo de la *Democracia Cultural*, donde cada persona mayor hace posible el descubrimiento de sus posibilidades individuales y grupales, desde una concepción de cultura plural, creativa, participativa, lúdica, solidaria y crítica, no consumista, pasiva o museal sino eminentemente creadora. Desde este planteamiento la etimología de educación nos remite a “educere” como forma de canalizar las potencialidades que ya existen en el sujeto y de despertar todas las habilidades que se presentan latentes. En esta línea, encontramos en el “Campus Senior” materias y talleres como “Taller de Pintura”, “Taller para Comer bien”, “Manualidades”, “Taller de Poesía” o “Taller de Fotografía”. También desde esta concepción se encuadrarían aquellas actividades periféricas a los seminarios y talleres, como la participación en el “Coro Universitario”, en “El Grupo de Teatro” o en la O.N.G.D. de la Universidad, en las que se favorece de una forma más explícita el encuentro intergeneracional.

Una vez más, en este curso 2003-04 tenemos que agradecer a un educador social, Ignacio, a una alumna de educación social en prácticas, Mari Luz y a una estudiante de psicopedagogía, María José, su colaboración y aportaciones generosas al “Campus Senior”.

#### 4. UN PASO MÁS HACIA LA INTERGENERACIONALIDAD

Durante el curso 2003-04, y a iniciativa de algunos colaboradores del equipo de gestión y coordinación del proyecto “Campus Senior”, se propone el diseño de materiales y recursos para trabajar la educación intergeneracional tanto en la escuela como en distintos espacios de educación no formal. La experiencia de “los talleres” y el “Campus Senior” nos empujan al empeño de recoger, inventar y sistematizar aquellas actividades que permitan el encuentro enriquecedor desde distintas coordenadas generacionales. Partimos de los mitos sobre la vejez recogidos en la bibliografía al uso, para focalizar las actividades hacia el desmontaje de los mismos, y favorecer mayor permeabilidad intergeneracional.

Por otra parte, y para el segundo año de desarrollo del “Campus Senior” se van a ofertar algunas materias optativas comunes para los alumnos de Educación Social, Magisterio y “Campus Senior”, siempre con la intención de acercarnos un poco más hacia una sociedad para todas las edades desde una universidad que no tiene edad, ya que en ella existe espacio, recursos y solidaridad para todas ellas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, M.E. Y OTROS (2000). *El Aprendizaje de los Mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- BEDMAR MORENO, M. Y MONTERO GARCÍA (Coor.) (2003). *La Educación intergeneracional: Un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.
- BELANDO, M. (1999). *Educación y Vejez. Ámbitos y Propuestas de Intervención*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- GARCÍA MINGUEZ, J. Y BEDMAR MORENO, M. (2002). *Hacia la Educación Intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- LIMÓN R. Y CRESPO J.A. (2002). *Grupos de debate para mayores*. Guía práctica para animadores. Madrid: Narcea.
- REQUEJO, A. (2001). Planes gerontológicos y proyectos de Animación Cultural para las personas mayores. *Revista de Teoría de la Educación*. vol. 13, 145-167.
- V.V.A.A. (1993). *Yo soy Mayor, Tú serás Mayor. Guía didáctica para la promoción de la solidaridad entre las generaciones*. Valladolid. Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

## *Comunicación 4.*

# TRABAJAR LA IDENTIDAD PERSONAL, UNA NUEVA FORMA DE HACER POLÍTICA

CARME LAÍN I CORBI

MIQUEL MORÉ I MATEU

*Educadores Sociales de la Cooperativa E.A.S.*

La experiencia que os presentamos a continuación quiere daros a conocer una nueva forma de trabajar con personas mayores.

Queremos huir de modelos asistenciales, paternalistas, que conllevan actitudes personales y profesionales de compasión, superioridad, también formas de pensar que nos inducen a decir que con las personas mayores que atendemos no se puede hacer nada, o se pueden hacer pocas cosas. De vez en cuando llegan a nuestros oídos varios no: los mayores no hacen, no piensan, no saben, no pueden, no cuentan, no producen, no sirven...

Muchos de los que estamos aquí conocemos las distintitas políticas sociales que cada autonomía lleva acabo, algunas con un enfoque todavía bastante asistencial, por una parte se ofrecen gran variedad de recursos, actividades, foros, congresos, etc., donde la participación de las personas mayores es alta, y dónde estas acciones políticas adquieren su máximo protagonismo. Pero por otra parte seguimos encontrándonos personas mayores muy dependientes institucionalmente, y personas mayores al margen de todas estas actividades, campañas y programas...

Observamos que los mayores van, se mueven, se interesan por:

- Lugares de consumo, viajes, excursiones, promociones...

- Lugares donde pueden recibir gratuitamente, cultura, espectáculos, charlas...
- Lugares donde sus necesidades estén cubiertas, comedores, club de jubilados... hasta servicios mas especializados, centros de día, residencias.

Como educadores sociales entendemos que hay que dar respuesta a todas estas necesidades, ya que son distintos niveles de demanda. Pero queremos lanzar una pregunta más allá. ¿Quién trabaja el sentido de sus vidas, la experiencia vital, sus raíces, el sentido de pertenencia a un grupo, edad, historia? ¿De que forma podemos dignificar la etapa de la vejez, para que ésta tenga sentido?

Nosotros estamos convencidos que trabajar el pasado de las personas mayores también es una forma de hacer política, es poner de manifiesto que los mayores tienen identidad, pasado, una historia, por lo tanto el derecho a que esta historia pueda ser contada.

Habrà que incorporar en nuestros planteamientos de trabajo, programas e intervenciones un espacio donde se puedan trabajar las historias de vida a través de la memoria de las personas mayores.

Es importante rescatar la historia particular de cada una de las personas que atendemos, porque esta misma historia se convierte en una historia común. En palabras del antropólogo Clifford Geerst: “tenemos que adentrarnos en la “*descripción densa*” de la historia de las personas que conlleva poder observar, apreciar, valorar, el significado i las experiencias significativas a lo largo de su vida”.

Nuestro modelo de trabajo a lo largo de los años plantea un nuevo enfoque: la persona mayor se construye a lo largo de toda la vida, aprende ha hacerse mayor, por lo tanto requiere un trabajo desde sus capacidades y potencialidades, un trabajo que tiene en cuenta sus áreas de capacidad personales: funcionales, emocionales y psicosociales, motoras y cognitivas.

La base de nuestro trabajo es la reminiscencia, entendida: como una oportunidad de recordar el pasado, sus hechos, o sus vivencias. Como dice Jordi Peña-Casanova “*la reminiscencia constituye el recuerdo sistemático de memorias antiguas: recordar hechos personales en toda su amplitud, ruidos, olores, imágenes, emociones. La reminiscencia es una manera de activar el pasado personal*”.

La reminiscencia nos aporta algunos apuntes educativos:

- FAVORECE LA INTEGRIDAD

Relaciona lo vivido del pasado al presente, es la vivencia de la continuidad, de historia de vida.



- REFUERZA LA IDENTIDAD Y AUMENTA LA AUTOESTIMA  
La vivencia del propio yo, único a través de la vida, la autoestima como el aspecto afectivo de la identidad.
- PERMITE LA RESIGNIFICACIÓN  
Volver sobre algún acontecimiento: doloroso, difícil, para darle una nueva lectura, y significado.
- ESTIMULA LOS DUELOS  
Los duelos como desprendimientos: proceso de asimilación, encauzamiento.
- MANIFIESTA EL LOGRO DE LA LONGEVIDAD  
Valor de la experiencia: desde la vida, envejecimiento *versus* muerte.
- AYUDA A MANTENER LA MEMORIA COLECTIVA  
Transmitir hechos del pasado a distintas generaciones, buscar nuestras fuentes ancestrales.

Este encuadre teórico nos lleva a mostraros su concreción, en una experiencia llevada a cabo por educadores/as sociales en un centro de día para personas mayores.

El centro de día está situado en el barrio del Raval de la ciudad de Barcelona, es un centro público que depende del Instituto Catalan de Asistencia i Servicios Sociales de la Generalitat de Catalunya y está gestionado por la cooperativa E.A.S.S.C.C.L.

Acoge durante el día a 50 personas mayores de 60 años que necesitan organización supervisión y acompañamiento en las actividades de vida diaria, y que ven completada su atención en su entorno social y familiar.

Un equipo interdisciplinario formado por educadores sociales, enfermera, fisioterapeuta, auxiliares de geriatría, trabajadora social, terapeuta ocupacional y psicóloga, trabaja basándose en el modelo de la relación de ayuda, teniendo en cuenta las potencialidades y capacidades de las personas mayores, dando así respuesta a diferentes niveles, actividades de vida diaria, programas de animación estimulativa, relación con el entorno...

Las personas que se atienden viven solas y muchas de ellas no tienen referentes familiares, tienen pocos recursos económicos y por lo tanto no tienen posibilidad de una vivienda digna. Han perdido el reconocimiento social y les falta una red satisfactoria de relaciones sociales; a todo esto se le añade un estado de

salud deficitario. Son personas que debido a su situación son dependientes de los servicios sociales.

Estas personas presentan diferentes tipos de necesidades, por tanto la respuesta debe de ser integral i trabajar tanto a nivel individual como colectivo:

- Aceptación, comprensión y escucha versus el sentimiento de soledad.
- Cubrir las necesidades básicas; higiene, alimentación... versus el descuido personal.
- Gestión de recursos dignos versus analfabetismo funcional.
- Reconocimiento personal, autoestima, autoimagen versus el abandono emocional.
- Sentir que pertenecen a un grupo versus el aislamiento social.
- Educar para la salud, el bienestar psíquico/físico versus el deterioramiento bio-psico-social.
- Trabajar la autonomía y la independencia versus la dependencia institucional.

El trabajo de la reminiscencia se ha concretado con las historias de vida que se han trabajado en formato de talleres de actividades. Estas actividades se enmarcan dentro del programa de estimulación a nivel individual y grupal. Este trabajo nos ofrece poder construir entre todas las personas mayores la historia de su pasado de forma significativa tanto a nivel personal como colectivo, teniendo en cuenta el significado propio de cada persona. Los significados serán los puntos de referencia en la construcción de su propia identidad.

El primer paso fue pedir una fotografía. Nos acercamos a las personas con respeto, una a una, sin prisas... y se van a casa con un encargo; buscar una fotografía de cuando eran jóvenes. Aquí empieza el recorrido por su pasado y encontrarse con las propias fotografías. El proceso de selección seguramente les será difícil porque tendrán que escoger lo que nos quieren mostrar; la belleza, los hijos, la familia, no será fácil pero les dará la oportunidad de elegir y mostrar lo que realmente quieren enseñar.

Empiezan a llegar las fotografías, envueltas en maletas, bolsas de plástico, con los marcos... el educador atiende a cada una de las personas individualmente, i reserva un espacio íntimo para compartir los recuerdos. Se contextualizan las fotografías haciendo memoria de las personas que aparecen, quienes son, que hacen, donde están...Esta atención debe facilitar un lenguaje sencillo, claro,

que permita los silencios, el lenguaje corporal ya que los recuerdos no solo se manifiestan con palabras, sino también con gestos, sonrisas, miradas, lágrimas.

Poco a poco las personas iban mostrando sus fotografías a los demás, como un deseo de querer mostrar sus vidas, en estos momentos se compartía el recuerdo, se interesaban por los demás, e iban reconstruyendo su pasado.

El paso siguiente fue recoger toda la información y convertirla en talleres de trabajo, como herramientas para poder trabajar la reminiscencia, desde las actividades de la vida cotidiana.

Estos talleres habían de tener las siguientes premisas:

- Que tuvieran sentido para las personas que atendemos, por lo tanto siempre tendrían que tener elementos significativos por donde empezar a trabajar.
- Que fueran dignos, debíamos huir de trabajar con elementos que infantilizaran a las personas mayores.
- Que las actividades que se llevaran a cabo fueran agradables y confortables, había de tener en cuenta que algunas personas aún no habían elaborado algunos procesos de duelo.
- Tendrían que formar parte del plan interdisciplinario de atención personalizada de cada una de las personas.
- Que se pudieran adaptar a cada persona en particular y a su entorno.
- Las actividades tenían que seguir el ritmo de las personas tanto en el tiempo como en el espacio.
- Y que pudiéramos trabajar las cuatro áreas de capacidad: funcional, emocional y psicosocial, cognitiva y motora.

Antes de empezar a programar los talleres nos teníamos que hacer tres preguntas: ¿que vamos a trabajar en cada uno de ellos?, ¿cómo lo haremos?, ¿qué recuerdos les pueden evocar?

Cada uno de los talleres se tenía que centrar en un tema distinto y que formara parte de su vida cotidiana, como la salud, los oficios, la familia, los juegos, y de la época en que vivieron, como la posguerra, los acontecimientos sociales... Hacia falta buscar elementos de trabajo; en la música recordaríamos las letras de las canciones, su significado, y nos llevaría a evocar sentimientos. En la salud trabajaríamos el conocimiento del propio cuerpo, los hábitos de higiene, las enfermedades, los tratamientos que se utilizaban, los remedios caseros...

El formato del taller había de contemplar diversos recursos, fotografías, música, documentales, objetos, olores, lecturas... En los oficios se mostraron fotografías y objetos y se comparaba la manera de trabajar de antes y la de ahora. Cada una de las personas explicaba su oficio, el lugar donde se realizaba, las herramientas... En los juegos se mostraron documentales, se cantaron canciones, se pudo jugar a hacer bailar la peonza...

Para evocar los recuerdos hacia falta investigar, partir de la información que las personas mayores nos iban dando, buscar en los libros, en los medios de comunicación, revistas... y así conseguimos en el *taller del mundo de la radio* recordar los programas como “España para los españoles”, “la hora del ángelus”, “el consultorio de Elena Francis” y la publicidad del “negrito del Colacao”.

Es así como se empezaron a programar unos treinta talleres distintos, con una duración aproximada de 10 sesiones cada uno. Algunos de estos fueron el mundo de la radio, las fiestas y tradiciones, la cocina, la salud, los oficios, los juegos de la infancia, los hijos, la educación, la escuela, la posguerra...

Mientras se iban desarrollando los talleres surgió la idea de enseñar a los demás el trabajo que se estaba realizando y abrir el centro al exterior, a la comunidad que nos rodea con la excusa de la celebración de una exposición.

Se decidió decorar el centro con los temas que se iban trabajando, creando así los llamados lugares temáticos. Estos espacios se iban transformando poco a poco con telas, fotografías, objetos... el centro se fue transformando en una exposición permanente donde podían mostrar la vida a los demás de una forma original.

Gestionar esta exposición ha requerido la participación de todas las personas mayores, i cada una de ellas ha colaborado según sus posibilidades. Las tareas a realizar se concretan en elaborar y clasificar todo el material, poner las fotografías que quieren mostrar en grandes paneles, hacer las invitaciones, comprar el material... todo este trabajo ha implicado desarrollar la creatividad de las personas mayores, mejorar su sentido crítico, crear dinámicas de cooperación, mantener la autonomía en las actividades de vida diaria, trabajar la estética...

Finalmente se inaugura la exposición “Los años de nuestra vida”, es una exposición abierta a la mirada de los demás, donde las personas mayores serán los protagonistas de la historia y generaran recuerdos a los demás.

Los invitados van entrando: niños de la escuela vecina, universitarios de educación social, profesionales que trabajan en recursos para personas mayores, voluntarios que han colaborado en este proyecto, amigos, vecinos...

Son ellos mismos los que cuentan quienes son a través de las fotografías, explican a los visitantes la utilidad de los objetos expuestos muchos de ellos desconocidos para los más jóvenes.

El invitado esperado es el señor Joan Viñas, un locutor de radio que evoca muchos recuerdos de juventud a las personas mayores. Con su presencia y su voz les recordará las campañas de navidad, las canciones, y todas las vivencias que tuvieron alrededor de la radio.

Con el trabajo de las historias de vida hemos podido:

- REFORZAR LA AUTOESTIMA PERSONAL: la vejez es una etapa más de la vida y comporta una serie de cambios, físicos, psíquicos, sociales. Las historias de vida nos han ayudado a extraer y contemplar lo que han estado, personas jóvenes, cuerpos esbeltos, éxitos profesionales, reconocimiento profesional... y mostrar quienes son como personas, para dejar de ser personas anónimas y se descubran ellas mismas para que se puedan querer tal como son i como han sido.
- DIGNIFICAR LA ETAPA DE LA VEJEZ: Hoy, el valor del consejo de la persona mayor y la experiencia ya no se tiene tanto en cuenta, por lo tanto hemos trabajado “poniendo en medio” a las personas mayores, que sean ellas quienes gestionen, expliquen, organicen, algunas de las actividades que se han llevado a cabo.
- ESTIMULAR LA MEMORIA A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS: La memoria se activa cuando se muestra un elemento significativo, poder tocar, el olor, la música, el sabor... Las actividades que se han realizado siempre tenían elementos significativos como un recurso de estimulación.
- SENTIR QUE SE PERTENECE A UNA HISTORIA COLECTIVA: La historia de su ciudad, pueblo, país, está escrita en los libros. Las personas que se encuentran con nosotros tienen itinerarios dentro de estas historias, familiares en la guerra, exilios,... Estas escenas se describen en el grupo, con las fotografías, con los relatos de cada uno. La historia individual de cada persona pasa entonces a ser la historia colectiva i por tanto... sentido de pertenencia a la realidad.
- MOSTRAR LA PROPIA VIDA A LOS DEMÁS: Con la exposición han podido abrirse a la comunidad, los vecinos, las amistades, los médicos, las escuelas...

Las personas mayores han dejado de ser personas anónimas, desconocidas, ahora son personas con nombre propio, generadoras de recuerdos para los demás y protagonistas del presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ESCODA V.; LAÍN, C.; MORÉ, M. (2003) *“Treballant històries de vida: els records a través de la memòria de les persones grans”*. Barcelona: Quaderns de formació Social, Càrites Diocesana de Barcelona.
- FERICGLA, J. M. (2002) *“Envejecer, una antropología de la ancianidad”*. Barcelona: Herder.
- GEERTZ, C. (1995) *“La interpretación de las culturas”*. Barcelona: Gedisa.
- MAÑÓS, Q. (1998) *“Animació estimulativa per a gent gran discapacitada”* Barcelona: Pleni-luni.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1999) *“Malaltia d’Alzheimer. Del diagnòstic a la terapia: conceptes i fets”*. Barcelona: Fundació La Caixa.

## *Comunicación 5.*

# UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES: LOS CENTROS SOCIALES DE MAYORES DEL MUNICIPIO DE MURCIA

LUIS MIÑANO JIMÉNEZ

*Educador Social. Area de Mayores. Ayuntamiento de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con las elecciones municipales habidas en 1979 en nuestro país se constituyen los primeros Ayuntamientos democráticos; unos meses antes se había aprobado la Constitución Española de 1978, fruto de la cual irrumpen igualmente en el panorama político organizativo territorial las incipientes Comunidades Autónomas. Con este nuevo panorama asistimos a toda una serie de nuevo servicios y experiencias dirigidas a los ciudadanos, y de forma significativa desde los Ayuntamientos que, como administración local más próxima a los ciudadanos, cobran desde entonces, y afianza posteriormente, un destacado papel en la prestación de servicios personales. Experiencias y servicios que en el caso que tratamos, el municipio de Murcia, va a ocupar la presente comunicación, referida a un sector de población específico: las personas mayores.

Es a inicios de los años 80 del siglo pasado cuando desde el Consejo Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Murcia, se inicia la creación de

los entonces llamados Centros de la Tercera Edad, configurados como locales gestionados por los propios mayores a través de sus Asociaciones y donde puedan realizar aquellas actividades que más pudieran interesarles.

Aquellas primeras iniciativas que surgieron a través de las peticiones y reivindicaciones de determinados colectivos de personas mayores hoy, más de 20 años después, cobra cada vez mayor importancia y significación para la población mayor del municipio y es una de las actuaciones vertebrales de la propia política de Servicios Sociales que se realiza desde el Ayuntamiento de Murcia.

## **2. EL CASO DEL MUNICIPIO DE MURCIA: SU CONFIGURACIÓN GEOGRÁFICA Y TERRITORIAL**

Es cierto que cada territorio tiene sus características propias y diferenciadoras. Y en el caso que nos ocupa dicha aseveración se corrobora. El municipio de Murcia se distribuye a lo largo y ancho de 881,1 kms. cuadrados, situándose así como uno de los municipios de mayor extensión de nuestro país y el séptimo en cuanto al número de habitantes. A fecha 1 de enero de 2003 la población de derecho alcanzaba la cifra de 391.001 habitantes, distribuidos entre la ciudad de Murcia, con sus barrios, que supone 172.804 habitantes, y el resto, 218.197 habitantes, entre sus 54 pedanías, siendo éstas núcleos de población específicos, distribuidos por todo el territorio municipal, algunas de ellas prácticamente integradas territorialmente en la propia ciudad y otras distantes de la misma hasta más de 30 kms., y con un número de habitantes que oscila desde los 83 del núcleo menor a los 17.965 del mayor.

Es con esta configuración geográfica y poblacional que el Ayuntamiento de Murcia presta a sus vecinos los diferentes servicios a los cuales éstos tienen derecho. Y entre ellos se sitúan los que se prestan a las personas mayores en lo relativo al ocio, tiempo libre, desarrollo cultural y participación.

## **3. LAS PERSONAS MAYORES EN NUESTRAS SOCIEDADES**

Por todos es conocido que nos encontramos en una sociedad en cambio y transformación constante. En las últimas décadas se han producido más cambios en las formas de producción, comercio, transportes, comunicación, medios y for-



mas de vida, educación, valores imperantes, economía, etc, que en muchos siglos anteriores. Y los hechos y pronósticos auspician una mayor intensificación y diversificación de los cambios sociales.

Así, la población mayor forma parte de dichas transformaciones, como no podía ser de otra forma; situemos algunos de los mismos:

- Cambio demográfico. Mayor número de personas mayores en números absolutos y relativos. Según el “Informe 2002. Las Personas Mayores en España”, en el año 2000 el 16,9% de la población española contaba con más de 65 años, porcentaje que en la Región de Murcia bajaba hasta el 14,5%. En 1991 el mismo era 13,8% y 11,9% respectivamente. Es decir, en números absolutos en 9 años en España hay cerca de un millón y medios más de personas mayores de 65 años, y en la Región de Murcia 42.000 personas más de dicha edad.
- Cambios en las formas de vida: configuración y modelos familiares, rol de la mujer, números de hijos, formas de vivenciar las relaciones de pareja y familiares, cambios en la configuración de las viviendas y de las ciudades y pueblos, en los medios de comunicación, uso del tiempo libre y el ocio, etc., etc.

De forma resumida podemos decir que hoy tenemos en nuestro país más mayores, que los mismos tienen mayor esperanza de vida (referidas a 1996, 74,7 años para los varones y 81,9 para las mujeres), es decir, van a vivir más años siendo “mayores”, que los cambios ocurridos en diferentes esferas y ámbitos sociales repercuten directamente en la vida de las personas mayores, lo cual ocasiona que dentro de la diversidad existente, la población mayor exija, explícitamente o no, medidas acordes a sus necesidades, expectativas y aspiraciones. Es decir, lo apreciamos o no, pero la realidad es que el colectivo de personas mayores hoy existente en nuestro país difiere del existente hace 20 años en lo cuantitativo y en lo cualitativo. La misma aseveración servirá para el futuro. Los mayores del año 2024 serán diferentes a los actuales. Ello exige y exigirá cambios en las políticas dirigidas a los mayores, así como del rol social que desempeñan.

#### **4. UN ASPECTO ESPECÍFICO DE LAS POLÍTICAS DIRIGIDAS A LAS PERSONAS MAYORES: LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EL ACCESO Y DESARROLLO DE LOS BIENES CULTURALES, EDUCATIVOS Y DE OCIO**

Ya en 1982 la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas se refirió a los derechos fundamentales de las personas mayores, concretándolos en:

- Independencia
- Acceso a los Servicios Sociales
- Cuidados y bienestar
- Dignidad que toda persona mayor debe tener por parte de la sociedad.

Por otro lado, el Plan Gerontológico estatal dedica su apartado IV a la Cultura y Ocio, y el apartado V a la Participación. En cuanto a Cultura y Ocio, entre otros, situaba los siguientes objetivos:

- Incrementar el disfrute por parte de las personas mayores de todas las facetas de la vida cultural del país, propiciando su presencia en los actos programados para toda la sociedad.
- Propiciar que la jubilación sea percibida como el inicio de una fase de la vida llena de posibilidades de realización personal, de exploración de nuevas actividades y experiencias o de continuidad de aquellas que proporcionan satisfacciones.

En cuanto al apartado dedicado a la Participación, sitúa, entre otros, los siguientes grandes objetivos:

- Fomentar la participación social y política de las personas mayores.
- Potenciar la capacidad de participación de las personas mayores desde los Centros gerontológicos, mediante el incremento de la Animación Sociocultural.

El cambio producido en la población mayor española en las últimas décadas en los aspectos específicos que tratamos, el acceso a la cultura en sentido amplio, y la participación social y el asociacionismo de los mismos, es un hecho palpable que se pone de manifiesto en nuestros pueblos y ciudades. Desde los programas de vacaciones y viajes con un matiz más o menos cultural, impensables hace unas décadas, pasando por el acceso a los programas para mayores de las universidades

españolas, a las iniciativas culturales diversas, formativas y de ocio, hasta la existencia de diversidad de Centros y Asociaciones de personas mayores.

## 5. LOS CENTROS SOCIALES DE MAYORES DEL MUNICIPIO DE MURCIA

Debido a la complejidad territorial del municipio de Murcia, descrito más arriba, la atención a las necesidades socioeducativas y de ocio de las personas mayores se ve atravesada por la misma. Así desde los primeros Club de la Tercera Edad se ha ido creciendo paulatinamente en su número hasta alcanzar los actuales 74 Centros Sociales de Mayores distribuidos entre las 54 pedanías del municipio y los diversos barrios de la ciudad.

Con el nombre de Centro Social de Mayores en realidad nos estamos refiriendo a dos hechos:

- Un lugar físico, un edificio, un local, que es donde se ubica el Centro Social de Mayores.
- Unas personas, los mayores, que voluntariamente se unen y forman una Asociación, denominada “Centro Social de Mayores de...”.

Los actuales Centros Sociales de Mayores se crean y funcionan mediante la voluntad y colaboración de dos instancias: el Ayuntamiento de Murcia, por un lado, y los propios mayores de un barrio o pedanía por otro.

Así, el Ayuntamiento de Murcia asume la responsabilidad de desarrollar e impulsar una serie de acciones y servicios dirigidos a las personas mayores, y que se concreta, en cuanto a los Centros de Mayores, en:

- 1º. Habilitar un local adecuado para su uso como Centro Social de Mayores, cediéndolo temporalmente a la Asociación de Mayores a través de un convenio de colaboración firmado entre las dos partes.
- 2º. Dotar al referido local de mobiliario, enseres y demás material instrumental adecuado a sus necesidades.
- 3º. Asistencia técnica a la Asociación de Mayores mediante los profesionales necesarios y adecuados, que realizan una labor de apoyo y dinamización del Centro de Mayores.

4º. Asignación económica a través de subvenciones destinadas a costear las actividades de las Asociaciones, de acuerdo a los requisitos en cada momento vigentes.

5º. Organización de actividades y acciones de carácter general dirigidas al conjunto de las personas mayores y de los Centros Sociales de Mayores.

Por su parte, los mayores de un determinado territorio del municipio se unen creando una Asociación. Éstas, denominadas “Centro Social de Mayores de... –el barrio o pedanía en cuestión–”, están constituidas al amparo del artículo 22 de la Constitución Española y de la vigente Ley Orgánica 1/2002, Reguladora del Derecho de Asociación, como asociación no lucrativa, con personalidad jurídica propia e independiente de la administración y de cualquier otra asociación política, religiosa, cultural o profesional.

Estas asociaciones tienen como objeto esencial el desarrollo integral de las personas mayores, propiciando la participación social y cultural de los mayores en su entorno.

Las asociaciones de mayores se rigen por sus propios estatutos y normas de régimen interior, y entre sus objetivos destacan:

- a) Propiciar el funcionamiento del Centro Social de Mayores como espacio de acogida, encuentro y desarrollo de servicios y actividades para las propias personas mayores.
- b) Promover actividades culturales y recreativas, y la relación de los mayores con su contexto social general.
- c) Facilitar a los mayores servicios materiales de información y asesoramiento de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.
- d) Promover ante la Administración Pública la adopción de cuantas medidas redunden en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores en todas sus dimensiones.
- e) Colaborar con la sociedad en general en la salvaguardia y recuperación de la memoria histórica local.

Según determinan sus estatutos, las asociaciones de mayores se organizan en base al principio de democracia interna, y para ello se dota de los siguientes órganos:

- La Asamblea General. Está constituida por todos los socios miembros, siendo el órgano soberano de participación y toma de decisiones de la Asociación.

- La Junta Directiva. Es el órgano de representación de la Asociación, que tiene como función general la gestión de la misma, llevando a la práctica los acuerdos y directrices marcados por la Asamblea General.
- Las Comisiones de Trabajo. Son grupos específicos a través de los cuales se canaliza la participación activa de los socios en el desarrollo de las actividades de la Asociación; se podrán crear cuantas Comisiones se estime necesarias para la realización de las diversas actividades y tareas que se determinen.
- El Consejo Asesor. Es un órgano mediador, de consulta y funciones de asesoramiento a la Junta Directiva, compuesto por miembros de la propia Junta Directiva de la Asociación, otros representantes de los socios y demás representantes especificados en los estatutos.

Los Centros de Mayores, además de ser un espacio de encuentro y acogida, prestan una serie de servicios y desarrollan actividades para las personas mayores. Entre los servicios que prestan destacan:

- Servicio de cantina. En determinados Centros también funciona un pequeño comedor que da servicio a los propios mayores.
- Peluquería de señoras y caballeros.
- Salón de juegos.
- Sala de lectura.
- Consulta de podología.
- Consulta de fisioterapia.
- Servicio de estética.

Entre las actividades que realizan resaltamos las siguientes:

- Cursos anuales (entre ellos, de gerontogimnasia, baile de salón, entrenamiento de la memoria, educación para la salud, plástica y artesanía, teatro, pintura, música, habilidades sociales para la comunicación, autoayuda e informática).
- Muestra de teatro.
- Muestra de artesanía.
- Cursos de formación para Juntas Directivas.
- Fiestas y verbenas.
- Viajes culturales.

- Charlas y cursos.
- Campeonatos de juegos típicos.
- Semana dorada.
- Semanas culturales.
- Y otras más específicas que se realizan desde cada Centro.

Para la atención y apoyo a las Asociaciones y Centros de Mayores la Concejalía de Bienestar Social y Promoción de la Igualdad del Ayuntamiento de Murcia cuenta con un equipo de 6 profesionales, todos ellos Educadores Sociales con una larga trayectoria profesinal, desde los que llevan más de 20 años trabajando, a los más recientes, con unos 6 años ejerciendo de educador social. De dichos profesionales 5 se dedican a la atención a un número determinado de Centros cada uno, y el sexto ejerce como coordinador o jefe del Área de Mayores y del equipo.

La valoración general a hacer de esta experiencia puede presentar sus luces y sus sombras. Entre las primeras podemos citar la posibilidad que se le ofrece a los mayores de contar con un lugar físico de referencia para disfrutar de su tiempo libre y de ocio, la diversidad de actividades que se realizan desde los Centros, el número considerable de Centros existente, el importante número de mayores asociados a los mismos, el trabajo y experiencia que realizan los propios profesionales, Educadores Sociales, de apoyo y fomento de los Centros, los esfuerzos por responder a las nuevas demandas y situaciones de la población mayor, etc.

Entre las sombras podemos citar que en muchas ocasiones falta una planificación a medio y largo plazo de la política municipal, respondiendo a lo inmediato, los condicionantes políticos que en ocasiones interfieren en la propia dinámica de los Centros, el que los profesionales deben a veces responder a determinadas demandas no específicas de su profesión, por falta de otra organización municipal, y que el trabajo profesional a veces se ve interferido por esas otras demandas, no pudiendo atender como se debiera lo específico de la profesión, etc.

Para terminar valorar la experiencia que presentamos como altamente positiva y satisfactoria tanto para la población mayor del municipio como para los propios profesionales que trabajamos en el Área de Mayores, y que el futuro exigirá una mejora de las actuaciones tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, que los profesionales de la Educación Social debemos saber implementar.

## Comunicación 6.

# LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS CON Y PARA ADULTOS. UNA OPORTUNIDAD PARA CONTRIBUIR A LA FUNCIÓN EXTENSIVA DE LA UNIVERSIDAD DESDE LA MATERIA “DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS”

JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
M<sup>ª</sup>. HELENA ZAPICO BARBEITO  
*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar*

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre las muchas dimensiones desde las que cumple considerar y atender el sector de la tercera edad, es preciso destacar por su interés y necesidad en estos momentos el papel de la Didáctica de Educación de Adultos. Es este precisamente el título de una de las materias de 3º de Educación Social en la cual reflexionamos acerca de la importancia que tiene para el Educador Social y para los diversos profesionales la Didáctica de la Educación de Adultos y, en concreto, para el sector de la tercera edad. En el desarrollo de nuestras actividades tuvimos muy presente que *“el aprendizaje de las personas adultas ha sido analizada desde diferentes posiciones, quizás con menos intensidad y dedicación que lo que lo ha sido la de*

los niños y jóvenes. De las diferentes teorías existentes, nosotros optamos por la que se centra en el constructivismo y en el aprendizaje significativo, tanto por su rigor científico y por su demostrada validez, como por su capacidad de aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos al mundo de los adultos/as” (Jabonero, López e Nieves (1999: 45)<sup>54</sup>.

Partiendo de esta formulación, entendemos los materiales didácticos como los recursos que pueden ser utilizados por el educando/a y los materiales dirigidos a educadores/as que tengan como propósito facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos/as y docentes. Teniendo presente esta cuestión decidimos considerar el trabajo de elaboración y adaptación de materiales didácticos con y para las personas mayores como una magnífica oportunidad a través de la cual enseñar y aprender con nuestros mayores. Para ello, en el desarrollo de la materia de Didáctica de la Educación de Adultos, planteamos a los alumnos la actividad de formular una propuesta de trabajo que tuviera que ver con la producción de materiales didácticos con y para adultos.

Para facilitar la puesta en marcha de la iniciativa, se proporcionó a los alumnos/as una “Guía”, que ayudara a facilitar el desarrollo de la experiencia y donde se les pedía que la propuesta de material elaborado debería contener, cuando menos, los siguientes apartados: título, contextualización, objetivos, contenidos, estrategias, desarrollo del material, evaluación, resultados del desarrollo del trabajo, conclusiones, bibliografía y fuentes consultadas. Así mismo, llevamos a cabo una pequeña sesión formativa donde clarificamos el sentido y el significado de lo que supone elaborar y adaptar materiales con personas mayores, anticipando posibles dificultades, problemas, limitaciones, etc. Hay que tener en cuenta que, para una buena parte de los alumnos, era la primera vez que realizaban una experiencia de elaboración de material didáctico y, para la mayoría, era la primera vez que participaban en procesos de elaboración de materiales en el contexto no formal.

El objetivo general de la experiencia se basó en la elaboración de materiales didácticos con y para personas mayores, con el propósito de mejorar la calidad de vida de las mismas. En la mayor parte de los casos, y siempre y cuando fuera posible, pretendimos que el adulto se constituyera en el autor o coautor de sus propios recursos.

Las propuestas de trabajo se plantearon a principios del cuadrimestre y se desarrollaron paralelamente al transcurso del mismo. Se propuso a los alumnos que identificaran contextos de trabajo con personas mayores, especialmente

<sup>54</sup> JABONERO, M.; LÓPEZ, I. E NIEVES, R. (1999). *Formación de Adultos*. Madrid: Síntesis.



aquellos que se encontraran en una situación de riesgo social (aislamiento, marginación, dependencia, etc).

En el momento de formular la realización de las experiencias, insistimos a los autores y coautores que tuvieran muy en cuenta la necesidad de atender no sólo las demandas de las personas mayores, sino también a los diferentes estilos de aprendizaje de cada individuo, a los diversos hábitos de trabajo y a la disponibilidad de cada sujeto. Pusimos especial énfasis en la idea de que no era necesario pensar que cada iniciativa atendiese a un número amplio de sujetos, sino que podría ser tan valiosa la experiencia que se desarrollase con el conjunto de los miembros de una asociación, como la que pueda desarrollarse con su abuela o abuelo en su casa.

Cada una de las propuestas debía incluir un apartado final de valoración donde se reflexionara tanto acerca de lo que supuso el trabajo realizado para los alumnos, como acerca de lo que aportó a los propios destinatarios de la actividad. Una buena parte de las experiencias fueron gravadas en vídeo para su posterior visualización y análisis. Por otra parte, y como un elemento a tener en cuenta para la evaluación de los trabajos, pedimos a los alumnos la elaboración de un pequeño diario que permitiese un correcto conocimiento del desarrollo de la actividad.

Tras la presentación de la actividad, en el desarrollo de cada clase dedicamos aproximadamente 15-20 minutos en cada sesión a realizar un seguimiento de las propuestas. Cabe destacar finalmente que la mayoría de los sujetos participantes en las mismas eran mayores de 65 años.

Las unidades didácticas y los materiales podían estar dirigidos tanto al ámbito formal, coma al informal y no formal, pudiendo tratarse también de una unidad didáctica dirigida conjuntamente a los distintos ámbitos. Para nosotros era una **premisa fundamental que los mayores se constituyeran en autores o coautores de sus materiales**. Recordábamos en este momento un principio que utilizamos frecuentemente en los temas relacionados con los materiales didácticos en el contexto formal de que los materiales elaborados por los propios docentes y alumnos/as son los que mejor pueden responder a las necesidades de cada contexto y facilitar de este modo los procesos de intervención socioeducativa. No obstante, y dadas las características específicas de algunas de las actividades y de los destinatarios procedemos a emplear materiales que fueron previamente diseñados por los alumnos de Educación Social o a adaptar materiales que fueron previamente elaborados para el ámbito escolar pero que, con las oportunas adaptaciones pudieron ser empleados en otros contextos.

El desarrollo de las aproximadamente 60 iniciativas que durante casi 6 años impulsamos desde la materia de *Didáctica de la Educación de Adultos* supuso –como puede verse a continuación– convertir el trabajo sobre los materiales en una buena oportunidad para extender la función de la Universidad más allá del propio aula, contribuyendo a atender a cuestiones sociales de creciente interés e importancia en relación con el colectivo de las personas mayores, tales como la sociedad, el aprovechamiento del tiempo libre, la respuesta ante carencias culturales o socioafectivas, limitaciones físicas, psicosociales o formativas, familiares, de salud, etc. De igual modo, uno de los objetivos fundamentales de las propuestas tenía que ver con la recuperación y preservación del patrimonio lingüístico y cultural de Galicia, un aspecto en el que nuestros mayores desempeñan un papel fundamental. Por otra parte, la puesta en práctica de las iniciativas supuso el desarrollo de un intenso trabajo colaborativo entre distintos profesionales, educadores, animadores, familias, etc, constituyéndose en una magnífica oportunidad para el enriquecimiento personal y profesional.

## 2. EL CONTEXTO

En cuanto a los contextos en los que se desarrollaron las actividades, cabe destacar la riqueza y diversidad de ámbitos y, de un modo esquemático, podríamos decir que los materiales elaborados se sitúan en los siguientes ámbitos específicos: medios rurales (En aldeas de: Louro, Boiro, Sarreus, Laza, A Estrada, Marín, Rianxo, Meixoeiro, Chantada, Arzúa, Ribadulla, Foz, Xove, Campo Lameiro, Zas, Vioxo), medios urbanos (Santiago de Compostela, A Coruña, Pontevedra, Vigo), parroquias enteras (vecinos de la aldea de Brandomil), grupos vecinales y asociaciones socioculturales y lúdicas (Asociación de Mujeres Xestas, en el Municipio de Vigo; Asociación Juvenil San Fernando, situada en Santiago de Compostela; Banda de Música de Santa Cruz de Ribadulla, en el municipio de Vedra), colectivos de inmigrantes (tres familias caboverdianas del Ayuntamiento de Foz), centros socioculturales, formativos o lúdicos para mayores (Aulas de la Tercera Edad de Santiago de Compostela), centros de formación de adultos (Aulas de Educación de Adultos de la Asociación Rexurdir, de Marín; Aula de Graduado Escolar de Rianxo), residencias da tercera edad y centros gerontológicos (Residencia de la Tercera Edad de Campolongo, en Pontevedra; Residencia-Hogar de la Tercera Edad “Porta do Camiño”, ubicada en Santiago de Compostela; Residencia de la Tercera Edad de Válidos de Meixueiro, en Vigo; Residencia de la Tercera Edad de Chantada; Residencia de la Tercera Edad de Marín), ONGs

(sede de la Cruz Roja emplazada en Santiago de Compostela), marco escolar en actividades intergeneracionales (Colegio Público de Sarreus, en la Baja Limia), marco empresarial y de reciclaje profesional (empresa textil de A Estrada), ámbitos familiares (siendo los destinatarios los propios familiares, amigos y vecinos de los alumnos/as que diseñaron y pusieron en práctica las experiencias y que, siendo adultos o personas pertenecientes al colectivo de la tercera edad, presentaban algún tipo de carencia, limitación, inquietud o demanda de cualquier índole, ya fuese formativa, lúdica, sociosanitaria, cultural, relacional...).

### 3. MATERIALES DIDÁCTICOS Y PERSONAS MAYORES

Nuevas exigencias, nuevos retos, nuevas posibilidades se están abriendo para adultos/as y mayores en esa sociedad del conocimiento, de las nuevas tecnologías, de la información y los ritmos vertiginosos de vida. Y la educación de las personas adultas se erige como un pilar incuestionablemente crucial a la hora de permitir a estas personas un acceso más fácil y democratizado a tales nuevas posibilidades. Es precisamente por eso por lo que, consecuentemente, los materiales didácticos para adultos/as se presentan como una llave y herramienta de aprendizaje y adaptación a los cambios por parte de tal colectivo y, por tanto, como una vía para acceder a sus derechos y como una auténtica responsabilidad compartida.

Los materiales didácticos para adultos/as se constituyeron en herramientas para la potenciación del desarrollo personal, social, cultural y mismo económico de las personas adultas, al tiempo que la manifestación de un derecho: el de aprender y mejorar a lo largo de toda la vida, en la procura de un incremento de la propia calidad de vida. Fueron por lo tanto guías de aprendizaje adulta, continua, de nuevas experiencias, saberes, vivencias, habilidades, capacidades... en un marco en el que los asuntos sociales y los riesgos globales que encaran las sociedades de hoy, llaman a la participación, a la creatividad y a la preparación y explotación plena de las posibilidades de todos los ciudadanos, como la manifestación de un derecho en el seno de una sociedad del conocimiento, que resulta ser requisito imprescindible para una sociedad civil plenamente activa.

Mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas adultas; asegurar su derecho a la alfabetización y a recibir una educación básica en algunos casos; proporcionar un mayor grado de autonomía a la autodeterminación mediante el aprendizaje; suprimir obstáculos de la participación social, de la transformación de la sociedad y del suyo personal; buscar alternativas de educación de adultos/as en el mundo cambiante del trabajo y del continuo reciclaje formativo; abarcar la

educación de personas adultas dentro del marco de seguridad preventiva.... fueron algunos de los retos y grandes objetivos que entendimos pudieron cubrir los materiales didácticos dirigidos y coelaborados con las personas adultas.

El proceso de elaboración y desarrollo de materiales didácticos para adultos/as troncó directamente, por lo tanto, con la necesidad de abogar por la construcción de la Educación Permanente, de una educación que se estableciese a lo largo de toda la vida y que cubriese todos los ámbitos en la que esta se desarrolla.

A ello se dirigieron los materiales de adultos/as, a enfocar a estos en sus múltiples y diversas dimensiones, con el fin de contribuir a la satisfacción de sus necesidades básicas, a la mejora de su calidad de vida y a la entrega de las herramientas precisas para facilitarles su correcta participación social y desarrollo personal pleno.

Tales materiales estuvieron estrechamente relacionados y adaptados necesariamente a las necesidades y características del aprendizaje adulto, de tal modo que deberían cumplir una serie de requisitos y finalidades básicas. El aprendizaje que se potencie a través de esta vía estuvo dirigida, por lo tanto hacia situaciones reales, bien hacia la resolución de problemas reales y concretos de los adultos/as, bien hacia la procura de su propio entretenimiento, información, comunicación interpersonal, potenciación de relaciones intergeneracionales, de su propio autoconocimiento y mejora de su autoestima, descubrimiento y desarrollo de capacidades y habilidades desconocidas...

En esta misma línea, a la hora de proponerse la realización de un material didáctico para adultos/as fue preciso que sus autores y coautores tuvieran muy en cuenta la necesidad de atender no sólo las demandas de las personas adultas, sino también a los diferentes estilos de aprendizaje de cada individuo, a los diversos hábitos de trabajo y disponibilidad de cada quien, en la medida en que esos fueron factores determinantes en la consecución de los objetivos propuestos a través del trabajo en cuestión y, por tanto, en el posible éxito de la misma. También resultó igualmente imprescindible tomar en consideración qué tipo de metodología sería la más correcta a la hora de trabajar con los adultos/as a través de los materiales propuestos, siendo quizás una posible estrategia útil la del análisis previo de su propia experiencia, ofreciéndole a cada uno de ellos la posibilidad de optar por diferentes metodologías.

De cualquier modo, resulta claro que los materiales didácticos para adultos/as nacieron fruto de una demanda creciente en nuestras sociedades por parte de las personas adultas, que no se resignan, ni desean permanecer inactivas e impasibles ante las infinitas posibilidades formativas, de aprovechamiento educativo de

su tiempo de ocio, potencializadoras y en definitiva, optimizadoras de la calidad de vida, que están apareciendo a su alrededor de forma imparable, pero a las que a veces no les resulta fácil acceder por no contar con las estrategias, con los instrumentos y herramientas precisas.

Los materiales didácticos entendemos que aportaron su grano de arena en los procesos de integración social plena de las personas adultas y de nuestros mayores ante los torbellínicos cambios de una sociedad que a veces se mueve más deprisa que ellos mismos. Las actividades y los recursos se presentaron como posibilidades de mejora de su autoestima –como bien veremos– como llaves que les abran puertas hacia el futuro, tanto en el campo del conocimiento y de las experiencias vitales más diversas, como en el de las relaciones interpersonales e intergeneracionales más ricas.

Por otra parte, la experiencia nos permitió descubrir nuevos retos y “debilidades” en el campo y estudio de los materiales didácticos, ya que la tónica habitual cuando nos referimos a los materiales didácticos es que pensamos en la escuela, en las editoriales, en las relaciones entre profesor-alumno, en las librerías, en los libros de texto, pero raramente pensamos en las posibilidades de desarrollo personal y profesional que ofrece la producción de recursos por los propios sujetos, en las carencias que presentan los recursos que habitualmente se emplean en la escuela ya que apenas recogen la figura del mayor, en las características de los materiales que se emplean en el contexto educativo no formal y mismamente prestamos poca atención a las características de los materiales que empleamos en el trabajo con las personas mayores.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Pasamos a continuación a comentar las características y significados de las diferentes propuestas realizadas por los alumnos. Previamente a su explicación comentaremos alguna de las premisas básicas de las que partíamos en el momento de formular a los alumnos la realización de las actividades.

- En la mayor parte de los casos, y siempre y cuando fuera posible, pretendemos que el adulto se constituyera en autor o coautor de sus propios recursos.
- Era importante que la actividad alrededor de los materiales no se centrara exclusivamente en torno a los propios materiales, sino que era conveniente que los propios recursos fuesen un medio a través del cual

facilitar los procesos de dinamización sociocultural de asociaciones y colectivos, de modo que el desarrollo de las experiencias supuso la unión directa de los aprendizajes de los alumnos/as con marcos de extensión universitaria (proyectos sociales y culturales).

- En general, la puesta en práctica de las actividades supuso la involucración de otros profesionales del mundo de la enseñanza y de fuera de éste. (Véase, por ejemplo, el caso da experiencia educativa de carácter intergeneracional llevada a cabo en el Colegio Público de Sarreus).
- Quisimos que una buena parte de las actividades estuvieran dirigidas a preservar el folclore cultural gallego y en algunos de los casos a “descubrir” nuevos intereses culturales y educativos que hasta ahora parecían olvidados. Es, por ejemplo, el caso de las unidades “As lembranzas dos nosos antergos” (Los recuerdos de nuestros antepasados), “Avoíños: ¿que aprendemos hoxe?” (Abuelitos: ¿qué aprendemos hoy?) o “Facendo folcklore” (Haciendo folcklore).
- Cabe reseñar en los últimos años la realización de un gran número de actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías u en las que los alumnos/as de Educación Social, los profesionales que colaboraron y los adultos/as que formaron parte de las experiencias contribuyeron al diseño y puesta en práctica de iniciativas relacionadas con los nuevos medios.

Veamos a continuación las grandes temáticas en las que clasificamos los materiales que configuraron el trabajo con los mayores.

*Transmisión del acervo cultural de los mayores:* Dentro de este bloque se enmarcaron materiales dirigidos a preservar el bagaje cultural y experiencial de nuestros mayores, así como el folclore cultural gallego. Nos encontramos con propuestas de elaboración de libros en base a las experiencias vitales y recuerdos de los mayores, con la creación de un recetario de cocina entre abuela y nieta, o con la construcción de una revista o un dossier de relatos en el marco de una residencia para personas mayores.

*Relaciones intergeneracionales:* Aquí nos encontramos experiencias como el “Primer encuentro intergeneracional: Navidad’99”, consistente en un conjunto de dinámicas que implicaban la participación colaborativa de todas las personas de distintas edades pertenecientes a una aldea; una propuesta de aprendizaje intergeneracional en la que varias personas mayores enseñaban de un modo práctico a los alumnos de 5º y 6º de la ESO del Colegio Público de Sarreus el proceso de fabricación del pan, los pasos a seguir en la elaboración del lino, transmitiéndoles así mismo conocimientos populares en relación a las ferias, fiestas y rome-

rías, juegos y canciones populares de su comarca... O la experiencia “Música y aprendizaje intergeneracional”, en la que un grupo de adultos de la Banda de Música de Ribadulla actuarían como improvisados maestros de educación musical con los alumnos de 3º de primaria del colegio de esa localidad.

*Potenciación de la memoria:* En este bloque temático encontramos una serie de materiales destinados a ejercitar y mejorar la memoria de las personas mayores implicadas en las experiencias, aplicando técnicas, dinámicas y estrategias de estimulación diversas.

*Educación para la salud/ejercicio físico (relajación...):* Aquí se sitúan experiencias destinadas a potenciar la adquisición de hábitos y estilos de vida más saludables por parte de las personas mayores, centrándose en la aplicación de técnicas de relajación, la mejora de la autonomía en la organización de ingestión de fármacos, la preparación física, la alimentación...

*Potenciación de habilidades cognitivas/Formación básica:* Este bloque incluye materiales orientados a “descubrir” nuevos intereses culturales y educativos de los mayores, proporcionándoles conocimientos y experiencias muy variadas y tratando de disminuir posibles carencias culturales básicas. Ese es el caso de la experiencia “Abuelitos, ¿qué aprendemos hoy?”, en la que una alumna de Educación Social diseñó para sus abuelos actividades de compensación alfabetizadora, talleres formativos entorno al mundo de las flores, charlas informativas, visitas... También aquí encontraríamos materiales en los que se introducía a los mayores en el análisis de la influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual, en el mundo de la “ecología” y la educación ambiental, o en el manejo de la nueva moneda, el euro.

*Aprovechamiento formativo del tiempo de ocio:* Este bloque está constituido por un compendio de materiales diversos cuyo objetivo último era el de estimular las capacidades físicas, psíquicas y sociales de los mayores a través de una utilización productiva de su tiempo libre. Algunas de las experiencias que lo constituyen serían: el diseño y representación de una obra teatral entre profesionales y mayores de una residencia; un *cinéforum* sobre la temática de la vejez; una “micro-ruta Xacobeá”; la creación de un programa o festival de variedades (tertulias, espectáculos musicales, entrevistas, etc.) en el seno de la *Asociación de Mujeres Xestas*...

*Nuevas tecnologías:* Dentro de este bloque se situarían experiencias que pretendían acercar a las personas mayores al mundo de la informática e Internet, así como el manejo de electrodomésticos y aparatos electrónicos diversos.

## 5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

En cuanto a lo que supuso para los mayores que participaron y para las instituciones donde se realizaron las experiencias, podemos decir, que en función del índole, de las características y sentido específico de cada uno de los materiales, cabe señalar que los mayores experimentaron sensaciones y vivieron experiencias distintas, siendo diferente el modo en que las mismas repercutieron en sus vidas. Estas son, de un modo resumido, algunas de las aportaciones que tras los trabajos desarrollados, opiniones de los mayores e informes de los alumnos, parece que supusieron las experiencias.

Iremos comentando brevemente las contribuciones atendiendo a las valoraciones según la tipología de actividades realizadas.

*Transmisión del acervo cultural.* Supuso la potenciación de las relaciones y transmisión intergeneracional, contribuir a recuperar la cultura popular de los mayores, un enriquecimiento mutuo, elevar el nivel de autoestima, revalorización experiencial, autorrealización y reconocimiento social por el trabajo realizado.

*Relaciones intergeneracionales.* Nuestros mayores expresaron sentirse útiles transmisores de experiencias y sabiduría a las nuevas generaciones, compartir su tiempo de ocio y llevar a cabo un aprendizaje compartido, así como una estimulación y participación activa en el seno de la comunidad.

*Potenciación de la memoria.* El desarrollo de este tipo de actividades ha contribuido al desarrollo de habilidades y estrategias de estimulación de la memoria, la satisfacción personal, motivación, superación, revitalización, autorrealización, puesta en práctica de actitudes positivas hacia la adquisición de nuevos aprendizajes, aprovechamiento productivo y lúdico-formativo del tiempo libre, potenciación de las funciones sociales de los mayores...

*Educación para la salud/ejercicio físico.* Contribuyeron enormemente a la reducción de la ansiedad a través de la adquisición de estrategias de autocontrol y relajación, autoconocimiento, autocuidado... Adquisición de hábitos y estilos de vida más saludables, mejora en la información y formación sobre temas básicos relacionados con el tema de la calidad de vida. Incremento de la autonomía, seguridad, confianza, superación de limitaciones.

*Potenciación de habilidades cognitivas,* el desarrollo de estas experiencias contribuyeron a disminuir carencias culturales básicas y a activar potencialidades. Así mismo contribuyeron a cumplir/cubrir motivaciones e intereses variados, a dar respuesta a ciertas necesidades básicas a través de la potenciación de nuevos



centros de interés, habilidades, capacidades, destrezas, etc. Supuso una oportunidad de adaptación a las crecientes demandas y cambios sociales, etc.

*Aprovechamiento formativo del tiempo de ocio.* Este grupo de actividades contribuyeron a la estimulación de capacidades y habilidades físicas, psíquicas, sociales, etc, fomento de relaciones sociales, apertura a nuevas experiencias revitalizadores, huyendo de la experiencia, incremento de la motivación, dinamización a través de la concienciación y descubrimiento de las propias potencialidades.

*Nuevas tecnologías.* A través de la realización de este tipo de trabajos, los adultos que participaron en nuestras experiencias contribuyeron a la satisfacción de demandas formativas, educativas y sociales, a la lucha contra nuevas formas de desigualdad que surgen de la sociedad de la información y nuevas tecnologías, superación de posibles prejuicios, “miedos” o inseguridades, consecución de mayor autonomía y un aprovechamiento formativo y productivo del tiempo libre.

Sin duda lo que resultó común a todos ellos, a todos los protagonistas y destinatarios de los materiales presentados fue el considerable aumento de su autoconcepto y autoestima, su autovaloración personal y formación de una autoimagen más positiva, en tanto en cuanto vieron enriquecidas sus vidas con nuevas experiencias y formación que permitieron que descubriesen capacidades propias que desconocían, elevando sus potencialidades y abriendo nuevos caminos en su proceso de desarrollo y enriquecimiento personal. La implicación de los mayores y de las instituciones en la actividad les aportó a todos ellos la posibilidad de explorar nuevas y estimulantes vías de explotación y aprovechamiento formativo y productivo de su tiempo, descubriendo facetas que desconocían poseer, iniciando nuevas aficiones, despertando intereses, reavivando vitalidades, etc.

Para finalizar, cabe señalar que un trabajo de estas características trajo consigo claras implicaciones para los alumnos que participaron en las iniciativas, entre las que cabe destacar las que señalamos a continuación.

Supuso la participación, guía e implicación en las diversas experiencias. Tal y como la inmensa mayoría de ellos señaló en los apartados finales de autovaloración de su trabajo, este trajo consigo una satisfacción generalizada tras el diseño y cumplida aplicación de sus respectivas unidades didácticas, aportándoles un enriquecimiento personal, formativo y profesional valiosísimo en múltiples y diversos ámbitos. Les ofreció la oportunidad “única” de poner en práctica mucho de lo adquirido no sólo a lo largo del transcurso de la materia de Didáctica de Educación de Adultos –en la que se enmarcó la creación de los materiales–, sino a lo largo de toda la carrera: en los distintos ámbitos de diseño, evaluación, programación... de actividades formativas o lúdicas, especialmente en aquellos casos en los

que los alumnos/as hubieran optado por cursar la especialidad de Educación de Adultos.

La creación y puesta en práctica de los recursos supuso una actividad realmente nueva y enriquecedora para los alumnos/as de cara a su formación como profesionales del campo de la Educación Social. Implicó tener que asumir una serie de roles diversos con los que no estaban familiarizados (organizadoras, coordinadoras, mediadoras, educadoras...) lo cual dio lugar a la adquisición de una valiosa experiencia en esos sentidos y en el desarrollo de funciones con las que tendrán que lidiar en su futura profesión.

La aplicación y diseño de cada uno de los materiales permitió a sus autores reafirmarse en su creencia de que la vejez no es una etapa de deterioro (tal y como se cree socialmente en demasiadas ocasiones), sino que se trata de un proceso que varía en cuanto a sus mayores o menores posibilidades, de acuerdo con el nivel de desarrollo previamente adquirido, puesto que el progresivo incremento de aprendizajes aumenta aun más las capacidades futuras.

Asimismo, conllevó una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de crear y poner en práctica este tipo de unidades didácticas dirigidas a los adultos/as y a nuestros mayores, en la medida en que la dinamización de sus vidas repercute positivamente en su bienestar y desarrollo personal. Las experiencias supusieron para ellos la posibilidad de comprobar que, tal y como demuestra la aplicación de los diferentes materiales diseñados, la teoría del deterioro de los ancianos es desechable, ya que si a las personas de más edad se les proporcionan los alicientes y actividades adecuadas, estas desarrollarán un sentimiento de utilidad. Así podrán adquirir conocimientos y destrezas nuevas que les permitirán llevar una vida más activa y participativa, más motivadora y enriquecedora.

En definitiva, haber trabajado en el diseño e implementación de los distintos materiales nos aportó una visión muy positiva de las enormes posibilidades que tiene el trabajo con estos colectivos de edad, contribuyendo a sustituir la idea de jubilación como un tiempo vacío, de pasividad y limitado al merecido descanso, pudiendo entenderse la jubilación como un período pleno de actividad y de tiempo creativo y formativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2000) (Coord). *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- CASTRO RODRÍGUEZ, RODRÍGUEZ SILVA, M<sup>a</sup> B., POSE BLANCO, A. M<sup>a</sup> Y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2002). Unha semana sin libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, n<sup>o</sup> 314, pp. 26-29.
- GARCÍA MÍNIGUEZ, J. y BEDMAR MORENO, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- JABONERO, M., LÓPEZ I. Y NIEVES, R. (1999). *Formación de Adultos*. Madrid: Síntesis.
- MURADO BOUSO, J. L. Y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2000). Internet na Educación de Adultos: Unha Experiencia no Contexto Rural. *Revista Galego do Ensino*, 26, 205-225.
- REQUEJO OSORIO, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2001). Os materiais curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia. *Tesis de Doutoramento*. Dpto. de Didáctica e Organización Escolar.
- (2003a) (coord). *Materiais Curriculares e Diversidade Sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega.
- (2003b). *A elaboración e a adaptación dos materiais polos propios profesores*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega.
- RODRIGUEZ RODRÍGUEZ, J. y ZAPICO BARBEITO, M<sup>a</sup> H. (2003). *A elaboración de materiais didácticos por e para adultos/as. Unha experiencia didáctica innovadora co alumnado de 3<sup>o</sup> de Educación Social*. Santiago de Compostela: Dpto de Didáctica y Organización Escolar. (Documento policopiado).
- ZAPICO BARBEITO, H<sup>a</sup> H. (2003). *A terceira idade nos materiais curriculares de Galicia*. Traballo Academicamente Dirixido. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- MIÑANO JIMÉNEZ, LUIS: “Una experiencia de participación de las personas mayores: Los centros sociales de mayores del municipio de Murcia”.
- “Los centros municipales de mayores del ayuntamiento de Zaragoza”.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JESÚS; ZAPICO BARBEITO, H.: “La producción de materiales didácticos con y para adultos. Una oportunidad para contribuir a la función extensiva de la universidad desde la materia “didáctica de educación de adultos”.
- ORTE SOCIAS, Carme; MARCH I CERDÀ, MARTI X.; VIVES BARCELÓ, MARGALIDA; MACÍAS GONZÁLEZ, LIBERTO: “La educación social y los mayores: La experiencia de la Unviersitat oberta per a majors de la UIB”.
- MARCH I CERDÀ, MARTI X.; ORTE SOCIAS, CARME: “El maltrato, el conflicto y la violencia como espacios de educación social”.
- PÉREZ GONZÁLEZ, LOURDES; PÉREZ BONET, GREGORIO: “Campus senior. Médula de un programa intergeneracional”.
- MORÉ I MATEU, MIQUEL; LAÍN I CORBI, CARME: “Trabajar la identidad personal, una nueva forma de hacer política”.



## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Las actuales generaciones de mayores tienen mejores niveles culturales, más esperanza de vida y mayor calidad. Todo ello ayuda a posicionamientos más gratificantes en esta etapa de la vida y por ende, a una mayor preocupación por la cultura y por la adquisición de conocimiento en nuestra sociedad.

Por otro lado, se constata que el grupo de mayores, no es un grupo homogéneo, de ahí la enorme necesidad de estar actualizados e informados, como profesionales, de nuevas situaciones que impidan o dificulten su plenitud, promoviendo el bienestar de los mayores atendiendo a sus necesidades específicas. Fomentando su participación en la sociedad en la que viven y puedan asimismo seguir siendo parte activa, estimulando su desarrollo, creatividad, realización personal y bienestar en todo el curso de su vida.



# ENCUENTRO 4: MUJER

## A. INTRODUCCIÓN

En él se han analizado programas de intervención educativa con mujeres desarrollados desde los Centros de Información a la mujer, servicios sociales, casas de acogida, programas educativos para la igualdad de género en ayuntamientos, asociaciones de mujeres...

En este encuentro por ámbitos han participado 17 congresistas y ha sido dinamizado por:

ANA IGLESIAS GALDO. Universidad de A Coruña.





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## MUJER

ANA IGLESIAS GALDO

En el marco de este Congreso referido a “Políticas socioeducativas. Retos y propuestas en el siglo XXI”, participar en un ámbito de trabajo que gire sobre “Mujer” invita a identificar y desafiar las relaciones sociales basadas en la opresión de género<sup>55</sup> con el compromiso de transformarlas en respuestas que promuevan la igualdad.

Muchos de los procesos culturales y de socialización que subordinan a las mujeres acostumbran a verse como problemas de poca importancia y, aunque en la actualidad, se siguen definiendo frecuentemente como si derivaran de su inadecuación individual y no como resultados de condiciones estructurales características de un orden social determinado.

Adoptar una perspectiva de género en este ámbito de trabajo supone querer mirar la vida social y los diferentes ámbitos de acción socioeducativa, con una mirada que cuestione el orden social existente en todo lo que tiene de injusto y

<sup>55</sup> El género queda referido tanto al conjunto de características y comportamientos como a los roles, funciones y valoraciones atribuidos dicotómicamente a los sexos a través de los procesos de socialización que, al ser transmitidos por las principales instituciones sociales, se rige una de las variables con más peso en las relaciones de dominación que la sociedad ejerce sobre las mujeres.

discriminatorio para desvelar los sexismos ingeridos en las diferentes instituciones sociales.

Proponemos así, como punto de arranque, la reconstrucción del género que se agacha bajo el término “mujer” en todo aquello que se presenta como dado, como natural de un orden social que sigue colocándonos en una posición de clara desigualdad a la hora de ejercer derechos y deberes, en el convencimiento de que pensar y debatir sobre Mujer debe implicar redefinir la situación de las mujeres desde los efectos que el patriarcado tiene sobre nuestras vidas.

## 1. PROPÓSITOS

- Explicitar los tópicos y prejuicios sobre el sistema sexo-género.
- Reflexionar sobre las situaciones de desigualdad en función del género.
- Visualizar las preconcepciones sociales en lo referente a la distribución de roles por razón de sexo.
- Apelar a la necesidad de investigación como base para una mayor comprensión y transformación de las relaciones de desigualdad en torno al género.
- Cuestionar la aparente neutralidad de ciertos aspectos de la realidad social, valorando la importancia que el lenguaje tiene para visualizar, o por el contrario, para silenciar, las relaciones de discriminación.

## 2. TEMAS A DEBATE

- El concepto de género en las ciencias sociales.
- La construcción de identidades sexuadas: escuela, familia y lenguaje.
- Familia, mujer y estado de bienestar.
- Educar en la igualdad como propuesta para la supresión de los géneros.

# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### EXPERIENCIA DE TRABAJO CON FAMILIA UNIPERSONAL POR DIVORCIO EN ADULTEZ TARDÍA

SOLEDAD DE LA OSA MERINO  
REYES MARTÍN BAUSET  
CARMEN MARTÍNEZ PERAL  
NATALIA CARLOTA MARTÍNEZ NEIRA  
*Servicios Sociales de la J.M. de Moratalaz*

#### 1. FUNDAMENTACIÓN

Desde los Servicios Sociales del distrito de Moratalaz se detecta un sector de la población que presenta unas características comunes: mujeres con sentimientos de soledad, procedentes de divorcios difíciles, que presentan alguna enfermedad física y/o psíquica en procesos de pseudo depresión y en una franja de edad alrededor de 45-65 años. Mujeres que tradicionalmente se han dedicado a lo largo de su vida a atender exclusivamente a sus familias y que en un momento

dado de sus vida (divorcios, situaciones de nido vacío, etc.), no se han sentido todo lo reconocidas que necesitaban.

Todas estas características hacen que desde el servicio de educación social se plantee llevar a cabo una intervención donde poder facilitar un tiempo y un espacio que permita a estas mujeres sentirse valoradas por lo que fundamentalmente son: *mujeres con capacidad de decidir, deseos de compartir e ilusión por aprender*.

Esta línea de intervención se está desarrollando en el distrito desde el año 2002 con un gran éxito tanto en lo referido a los niveles de participación como en el grado de satisfacción que se demuestra por parte de las participantes. El éxito de este modelo de trabajo, así como la demanda existente por parte del resto del distrito hacen que desde el servicio de educación social planteemos la necesidad de comenzar un nuevo grupo de trabajo. Con directrices y características similares pero con autonomía propia en función de las necesidades y peculiaridades de las nuevas participantes.

Lo que este encuentro denominado “Un café para nosotras” pretende es agrupar a las mujeres y a través de una metodología participativa y dinámica tratar temas de interés para ellas que les ayuden a tomar conciencia de la importancia que su figura tiene en la historia que les ha tocado vivir.

Estos encuentros están pensados para mujeres del distrito que llegadas a una determinada edad y por circunstancias diversas se encuentran en un momento óptimo para reflexionar sobre su propia vida, su historia, su entorno, el papel que les ha tocado desempeñar, los cambios sociales que se desarrollan a su alrededor y que sin duda les están afectando.

Los rápidos cambios sociales que estamos viviendo en la actualidad nos obligan a estar en condiciones de aprovechar y utilizar a lo largo de toda la vida cada oportunidad que se nos presente para actualizar, profundizar y enriquecernos de manera que podamos adaptarnos a los permanentes cambios que la vida nos va presentando.

Pretendemos que sea un grupo semidirigido con el objetivo de favorecer la interacción personal y respetando la idea de que es entre ellas donde tienen que encontrar la comprensión y la ayuda.

En este grupo las mujeres tendrán la oportunidad de discutir no sólo los motivos por los que acuden sino también sus deseos, sus angustias y sus contradicciones.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. GENERAL**

Favorecer que las mujeres tomen conciencia de su valía personal a través de su propia historia.

### **2.2. ESPECÍFICOS**

- Fomentar su autonomía como mujeres.
- Obtener información sobre determinados temas de interés para ellas como mujeres.
- Encontrar comprensión en otras mujeres que están en la misma situación.
- Conocer las posibilidades de cambio que cada una de nosotras tenemos respecto de nuestro entorno.
- Fomentar la implicación ciudadana.
- Salir del aislamiento.
- Tener un mayor conocimiento de si mismas, de su cuerpo y los cambios que en él se producirán.
- Facilitar un espacio de encuentro.
- Fomentar el sentido de pertenencia grupal.
- Ampliar su red social.
- Constatar que su experiencia vital no es única.
- Hacer que cada mujer sea protagonista de su propia historia.
- Favorecer el autocuidado.
- Impulsar la independencia grupal.

## **3. METODOLOGÍA**

En este grupo las mujeres tendrán la oportunidad de discutir no sólo los motivos por los que acuden sino también sus deseos, sus angustias y sus contrariedades.

A lo largo de las distintas sesiones trabajaremos analizando la importancia que tiene la comunicación en todo proceso de relación interpersonal.

Proponemos una metodología basándonos en cuatro aspectos básicos de la educación del individuo (J. Delors):

- *Aprender a conocer*: El incremento del saber, permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno. Favorecer el despertar de la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico, permite ayudar a descifrar la realidad del sujeto adquiriendo una mayor autonomía de juicio.

Aprender para conocer supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

- *Aprender a hacer*: El dominio de las dimensiones cognitivas e informativas privilegia el afianzamiento de la *competencia personal*. La capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos en relación con los “otros”, favorece la percepción del sujeto como *agente de cambio* protagonista de su propia historia.
- *Aprender a vivir con los demás*: El descubrimiento del “otro” pasa forzosamente por el conocimiento previo de uno mismo. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.
- *Aprender a ser*: La educación debe dotar al ser humano de un pensamiento autónomo y crítico que le permita elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de su vida. Para ello es necesario facilitar a cada sujeto los elementos que le permitan la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesita para alcanzar la plenitud y seguir siendo *artífice, en la medida de lo posible, de su destino*.

El primer año de trabajo se centró en fomentar el sentido de pertenencia grupal, ampliación de red social y sentir que no estaban solas ante la dureza de sus experiencias vividas. Se favorece desde el grupo, que ellas mismas se conviertan en su propia red de apoyo.

En este periodo el grupo se presenta como un lugar de encuentro. Unas mujeres interaccionan mejor con el resto, otras tienen más dificultad, pero poco a poco van creando su propio espacio de ayuda semidirigido por las educadoras sociales del distrito.

Paulatinamente, las mujeres se sienten lo suficientemente cómodas como para verbalizar sus propias demandas a las educadoras, configurándose y estructurándose las sesiones en función de las necesidades y carencias que ellas van sintiendo y de los objetivos iniciales para el grupo y los nuevos que van surgiendo.

Todo lo dicho hasta ahora nos habla de una metodología participativa no solo a nivel de participación en las actividades propuestas desde las educadoras sociales sino también de implicación en la propuesta de actividades.

Después de un tiempo de trabajo, las mujeres demandan un espacio de trabajo corporal, convirtiéndose éste en un medio para la expresión de sentimientos y vivencias a través del propio cuerpo. “Se escucha hablar al cuerpo y cuidarlo” por primera vez en mucho tiempo. Tratan de escuchar a su cuerpo a través de la corporalidad, no del dolor que tan asumido tienen cotidianamente. Para estas sesiones de corporalidad, se cuenta con la colaboración de una experta en la materia.

Una vez que empiezan a hablar con su cuerpo, se comienza a desarrollar otro tipo de estrategias para trabajar aquellos momentos de sus vidas especialmente dolorosos, o que les han marcado especialmente. Para ello se utiliza el video forum lo que permite trabajar muchos de “sus” temas a través de películas seleccionadas para ello.

Por otro lado, y como estrategia para trabajar el “ser capaz de”, se realizan distintos talleres manuales. A través del taller manual nos damos la oportunidad de ser capaces de hacer cosas. El taller se convierte en una metáfora de la propia vida.

Así pues y con todos estos elementos el grupo va adquiriendo una estructura cíclica, de tal forma que cada mes tiene lugar una sesión de corporalidad, el video forum, talleres manuales, y sesiones específicas de información y formación, con la colaboración de otros recursos. Requerimos la participación de un enfermero y una enfermera del Centro de Salud del distrito, impartiendo un módulo formativo de Salud y Autocuidado. También contamos, ya que el tema también constituía una preocupación para ellas, con la presencia de dos abogadas especialistas en separaciones y divorcios, con el objetivo de aclarar dudas que podían surgir en separaciones difíciles. Pero también surgen otro tipo de demandas formativas y otras grandes preocupaciones. Ellas notan que, con el paso de los años, van teniendo pequeñas lagunas de memoria que las llevan a cuestionarse y a enfrentarse con el fantasma de la enfermedad de Alzheimer y con la posibilidad o el temor de padecer esta tremenda enfermedad. Ante esto entramos en contacto con la Asociación de Alzheimer y durante este año 2003 contamos con la colaboración de una psicóloga de dicha entidad que dirige con ellas un taller de memoria.

De esta manera y con ayuda de estos profesionales se dio respuesta a las demandas que plantean estas mujeres.

Las actividades propias del grupo se combinaban también con otras “salidas sociales”, cuyos objetivos son poder interactuar entre los miembros del grupo en

un contexto diferente al habitual y proporcionar a las mujeres una experiencia lúdica no siempre al alcance de sus posibilidades.

Otro de los elementos que hacen al grupo ser como es y que le da nombre, es que cada día, después de cada sesión se toma un café. Siempre se toma café. Es un momento de intercambio al margen de la actividad realizada ese día, también nos sirve a los educadores para evaluar como ha salido la actividad, que les ha parecido, que demandas hacen... De esta manera y en torno a una mesa, desde lo entrañable de compartir un café y un postre, se habla mucho y se come mucho. La actividad del café responde a la consigna, “igual que yo cuido, permito que me cuiden”, y de esta manera cada semana se ocupa cada una del postre que acompañara al café de ese día realizando por ellas mismas. Dado lo buenas cocineras que son todas las mujeres del grupo, se ha elaborado con todas las recetas que han compartido, un pequeño libro de cocina que denominaron “Comidas que engordan el alma”.

El material con el cual se elaboran las sesiones que se llevan a cabo, tiene como base los soportes aportados en la bibliografía, siendo estos un apoyo para las educadoras, ya que las sesiones que proponen estos materiales tratan de adaptarse también a las necesidades del grupo.

#### **4. RESULTADOS**

En el año 2002, este espacio de autoayuda y encuentro pasa de ser una experiencia de trabajo “temporal”, limitada en el tiempo, a convertirse en un recurso permanente del distrito de Moratalaz, debido a las valoraciones realizadas por las participantes y por los profesionales. Algunos indicadores de éxito de este espacio son, la alta asistencia grupal, la existencia de un mayor apoyo entre ellas, el alto nivel de participación en las actividades, mejora del aspecto físico, muchas manifiestan sentirse anímicamente mejor, utilización del humor y que empiezan a hablar de sus “perdidas” con emoción, pero sin desbordamiento.

En la actualidad, empieza a surgir dentro de este grupo de mujeres, la necesidad de juntarse en un espacio concreto al margen de la actividad. Esto supone el cumplimiento de uno de los objetivos mas ambiciosos planteados en el grupo: el de la creación de red social, y la independencia del grupo, ya que supone que ellas son y se sienten capaces de realizar actividades por si mismas.

En el año 2003, y ante la existencia de una amplia lista de espera de mujeres con la necesidad de un recurso como el que hemos planteado se ha creado otro grupo de idéntico perfil y similares objetivos: “Un Café para Nosotras II”.



## 5. CONCLUSIONES

Desde el equipo de educación social, la valoración de esta experiencia es muy positiva. Se ha dotado al distrito con un recurso inexistente hasta el momento y que permite atender a un sector de la población históricamente desatendido. Las mujeres que nutren nuestros grupos eternamente cuidadoras han sido eternamente olvidadas ya que culturalmente viven el demandar como mendigar, es por esto, que su acercamiento a los Servicios Sociales fue vivido como una experiencia vergonzante al verse obligadas por la necesidad de ayudas económicas. En la actualidad las nuevas derivaciones al grupo viven este proceso con menores cargas de ansiedad, al contar el distrito con un recurso que ellas ya conocen. El boca a boca ha potenciado que este trabajo adquiera una dimensión normalizadora dejando de vivenciar los Servicios Sociales como un recurso de ayuda para minorías convirtiéndolos en unos servicios de ayuda para todos.

Hemos constatado la importancia del trabajo grupal como medio pedagógico para el cambio individual, es decir, “como la red favorece al individuo”.

Ellas viven esta experiencia grupal como una nueva oportunidad, como un nuevo proyecto, mostrando en todo momento entusiasmo y satisfacción con el trabajo que semanalmente se realiza.

Estos tres años de trabajo nos han enseñado que “*Empezar a quererse es dejar de conformarse con demasiado poco*”.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE LA OSA, SOLEDAD; MARTÍN, REYES; MARTÍNEZ, CARMEN; MARTÍNEZ, CARLOTA: “Experiencia de trabajo con familia unipersonal por divorcio en adultez tardía, familia y nido vacío, desde los servicios sociales el distrito de Moratalaz”.
- MARÍA JOSÉ TORRES PÉREZ. ANA GÓMEZ SEVILLA. CRISTINA GALLETERO MONTERO. “Somos tantas las mujeres... y nos queda tanto por andar”. Edita Cáritas Española en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MIGUEL COSTA CABANILLAS Y ERNESTO LÓPEZ MÉNDEZ. “Manual para el educador social”. Editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MIGUEL ÁNGEL CONESA FERRER. “Crecer como persona. Método sencillo de crecimiento personal a partir de los cuentos de Andersen”. Ed. Mensajero. Bilbao. 1992.
- “De otra Manera”. *Cuadernos de Educación de Adultos*. N<sup>o</sup>4. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid. 1994.



## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Desde los diferentes ámbitos de trabajo se constata que las mujeres que acuden a los servicios suelen estar convencidas de que los problemas por los que acuden son debidos a su inadecuación o incluso incapacidad personal.

Los servicios se convierten en “Espacios y Tiempos Propios” que permiten trabajar la autovaloración individual y colectiva en tanto mujeres, lo que a su vez posibilita que los problemas se colectivicen.

Proponemos que la discriminación de género sea asumida como una discriminación de igual rango que otras derivadas de otros actores como la clase social o la étnia, de tal manera que se convierta en un problema para hombres y mujeres pues nos afecta a todos y a todas.

Propuestas más concretas:

- No confundir mujer con perspectiva de género.
- Identificar los sexismos que persisten en las diferentes instituciones sociales; derecho, familia, centros educativos, lenguajes, ..., etc.



# ENCUENTRO 5: ACCIÓN SOCIOCULTURAL

## A. INTRODUCCIÓN

Incluye tanto la gestión de programas culturales en diferentes ámbitos (teatro, música, danza, cine, etc.) como la gestión de equipamientos culturales (Casas de Cultura, Bibliotecas, Centros socioculturales, Auditorium, Museos, Fundaciones Culturales, empresas de gestión cultural).

En este encuentro por ámbitos han participado 30 congresistas y ha sido dinamizador por:

FERNANDO RAMÓN LAVANDEIRA SUÁREZ. Educador Social en el Ayuntamiento de Rianxo, Galicia.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## ACCIÓN SOCIOCULTURAL

FERNANDO LAVANDEIRA

Muchos serían los espacios y líneas de análisis en sección e intersección con la acción sociocultural en general y la gestión cultural en particular (o al revés), y espero que los cambios de impresiones entre colegas permitan, además de seleccionar y concretar con más finura los ejes de análisis (cosa que podríamos acordar en los primeros momentos de la primera sesión), desplegar una buena dosis de acervo experiencial con la que ponernos al día e ilustrarnos, aprender mucho unos de otros y también, si es el caso, consolarnos en comandita. Si además somos capaces de derivar de todo eso una pequeña montaña de reflexiones y recomendaciones que nos sirvan a nosotros mismos primero y a la Administración después, no sólo tendremos cumplido lo solicitado por la organización del Congreso, cosa ciertamente importante, sino que alcanzaremos una mayor y más clara idea de nuestra realidad profesional. Espero que tan ambicioso objetivo se vea cumplido, aunque sólo sea modestamente.

Pero fue esta, la organización del Congreso, quien tuvo la poco meditada idea de pedirme que coordinase este ámbito. He aquí un primer *handicap*. Cómo no me negué, sino que, más inconscientemente aún, me puse manos a la obra (quedan por eso descargados los organizadores de toda responsabilidad por lo insatisfactorio del resultado), me atrevo a hacer unas cuantas sugerencias sobre lo que podríamos tratar a lo largo de estos días. Como es natural, no puedo abstraerme a

mi realidad y circunstancia personal –y espero que ninguno de los presentes lo haga, ya que se trata precisamente de extendernos desde ella–, ni la realidad y circunstancia de mi territorio, que es Galicia en general y sus pequeños ayuntamientos, en uno de los cuales trabajo, en particular. Así pues, y a modo de notas de corrido, me atrevo a sugerir algunos aspectos, no sé si por tratables o intratables.

Podríamos, entonces, preguntarnos por la acción sociocultural en tanto que espacio de convivencia o coexistencia profesional. Hay una gran variedad de agentes en el área sociocultural, realidad variada según territorios, probablemente debido a la novedad del campo de actuación (¿novedad?), a la historia académica (o a la titular, más bien) de esta profesión durante años, o a la falta de sensibilidad política (¿también de la sociedad?) en relación al ámbito que nos ocupa. ¿Es la acción sociocultural patrimonio exclusivo del/la Educador/a Social? ¿Es que es el perfil principal?; o, de sostenerse con otros linajes profesionales ¿cómo nos entendemos en la práctica diaria?

Acción sociocultural, patrimonio y desarrollo local. Cada vez se van conociendo más experiencias que unen la acción sociocultural y el patrimonio (mayormente etnográfico, histórico-artístico y ambiental) en un discurso de desarrollo local que debe dar pie a no pocas reflexiones sobre nuestra práctica. Pensemos, además, que el polinomio admite un término emparentado recientemente: el turismo (¿o es que el desarrollo local se convirtió, en realidad, en un traslado del turismo?) ¿Cómo vivimos profesionalmente esta nueva realidad? ¿En qué modifica nuestra función sociocultural?

La gestión de los contenedores culturales puede ser otro aspecto a tener en cuenta. Incluso desde el nacimiento (de los contenedores, me refiero), con la participación del profesional en tal concepción, sobre todo cuando hablamos de equipamientos públicos (técnicos culturales vs. arquitectos, técnicos culturales vs. políticos –a veces también culturales–, técnicos culturales vs...). La gestión pública y la gestión privada es la intersección de ambas en los equipamientos públicos.

Y no poco adherida a la gestión de los contenedores estaría la cuestión de la creación cultural y la relación con los creadores. La creatividad es la sangre de nuestra máquina (¿o será el aceite?). ¿Cómo nos relacionamos con los creadores, la creación y la creatividad? Es fácil caer en su sacralización/desacralización y, mientras, los ciudadanos ojean y no entienden (o entienden sobradamente). En definitiva, la acción sociocultural, el arte y la sociedad (también de Autores).

Otras muchas dimensiones y espacios son parte de nuestra topología profesional (incluso mítica), alineados con las peculiaridades y problemáticas de los distintos territorios (también simbólicos) en que ejercemos nuestro trabajo. La



gestión cultural de las nuevas tecnologías de la comunicación; la encuadernación de los distintos sectores de edad en las políticas socioculturales (como paradoja, la eterna necesidad de sacar a la “juventud de la calle”), la animación y gestión musical, pública y privada, y su indispensable dimensión “culturalizante” y educadora (tanto pasada como presente); la creación y formación de públicos, las culturas y gentes que nos llegan, la cultura de la convivencia en género y edad... Muchos de estos aspectos serán tratados (sin duda mejor tratados) en otros espacios congresuales, y sobre todo, apunto con no poco deseo goloso, en los pasillos y cafés previos y posteriores a eventos y sesiones (tiempos y espacios de aprendizaje informal que merecerían, si eso fuera posible, unas actas paralelas).

Finalmente, por pudorosa honestidad y para que sepan los comparecientes donde me situé, me atrevo a volcar un párrafo propio, escrito en el primer número de la primera revista sobre acción cultural que en Galicia se pariera. Como todo extracto, está sacado de contexto, pero creo que puede ilustrar a aquellos que escojan este “encuentro por ámbitos” sobre lo que piensa un compañero más (al que, misteriosamente, hicieron moderador) sobre este ser y estar en la acción sociocultural:

*“Y cual sería la característica básica de la, llamémosla, función técnica cultural? Desde nuestra perspectiva, que sitúa en el ámbito público, ya no está solamente circunscrita a la mera gestión cultural, a la ocupación productiva del placer y del tiempo libre de nuestros ciudadanos, ni siquiera a la reivindicación de las singularidades culturales que nos son propias. Todas estas dimensiones deberán ser atendidas desde la perspectiva más amplia del Desarrollo Local –nos trascienden, obviamente, las connotaciones económicas que tradicionalmente se le atribuyen al término–. En los tiempos que corren, el Técnico de Cultura, en cuanto mediador, y la política cultural de las administraciones locales, como marco director, tienen razón de ser en cuanto contribuyen al desarrollo real, efectivo y multidimensional de los ciudadanos –quizás lo que en realidad viene a significar “animación sociocultural”, término no pocas veces usado con excesiva alegría en nuestros dominios”.*

Es posible que las notas anteriores traicionen las expectativas puestas en este espacio de reflexión y en la persona que lo presenta. Como indicaba al principio, sería buena cosa acordar entre todos las líneas temáticas a tratar, esperando, eso sí, que la dimensión personal y vivencial aflore aportando suculentos *entrecots* (o su equivalente vegetariano) y no menos apetecibles sobremesas sobre la acción sociocultural, y sus inevitables (¿o ya sí?) bricolajes profesionales. Todo congreso cumple, además, una función relacional básica, puede que tan importante como las pensadas investigaciones técnicas y académicas. Vaya, pues, un último deseo principal: que las agendas nos sean propias.



## C. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

La realidad de la acción sociocultural demanda unos modelos de intervención de calidad y profesionalizados, basados en la presencia de un educador social dignificado y respetado, en la imprescindible dotación infraestructural (sobre todo en artes escénicas y musicales) y en el debido compromiso de unos responsables políticos sensibles y adecuadamente formados en sus ámbitos de competencia.

Entendemos que la ASC proviene de los derechos fundamentales que afectan a todos los ciudadanos e instamos a los poderes públicos a que protagonicen y tutelen este ámbito, facilitando el debido espacio a la sociedad civil y exigiendo y fiscalizando las necesarias garantías de calidad en aquellos servicios o aspectos, no esenciales en cualquier caso, que se privaticen.

Así mismo, exigimos de la Universidad que revise sus planes de estudio para dar una más abundante y adecuada presencia a los contenidos inherentes a la acción y gestión sociocultural y conminamos a la Administración a que exija, y se exija, la presencia de educadores sociales en el desarrollo de aquellos programa subvencionados, en todo o en parte, con dinero público.



# ENCUENTRO 6: DROGAS (ADICCIONES)

## A. INTRODUCCIÓN

En él se ha abarcado tanto el trabajo desarrollado en prevención de drogodependencias como en otras adicciones como ludopatías, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 26 congresistas y ha sido dinamizado por:

ALFONSO TEMBRÁS LÓPEZ. Educador Social. ACLAD Coruña.  
(CESG, Galicia).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

### ADICCIONES

ALFONSO TEMBRÁS LÓPEZ

Como en otros ámbitos, las políticas enmarcan las realizaciones de los profesionales.

Estas políticas pretenden ser una respuesta a las situaciones que se plantean en cada momento, y desde nuestra actividad, los profesionales, podemos aportar nuestra visión de cómo estas políticas se adaptan a la realidad, los aspectos que quedan deficientemente cubiertos,...

Además las respuestas que la sociedad da a un determinado problema y nuestra contribución que como profesionales en diversos modos aportamos a estas, también acaban formando parte de la definición del propio problema.

Otra propuesta es que la calidad debe de constituir una de las bases desde la que los profesionales de la Educación Social debemos de contribuir a ajustar estas respuestas, a convertir políticas en acciones concretas, dirigidas a personas concretas con sus propios problemas

Y esto visto desde dos vertientes: la de la prevención y la del trabajo con las personas que padecen de alguna forma de adicción. Aunque si nos referimos a la prevención y la asistencia de los problemas relacionados con el uso de drogas y con perspectivas como el de la “reducción de daños” las divisiones entre ambas vertientes se difuminan.

El trabajo de este grupo puede por tanto orientarse:

- A plasmar las perspectivas que como profesionales tenemos de la situación actual.
- Las aportaciones que proponemos para mejorar aquellos aspectos que consideramos deficitarios.
- La situación de los profesionales que trabajamos en los distintos recursos que se han ido configurando en este ámbito.
- Las nuevas perspectivas profesionales que plantean las respuestas a un problema tan característico de nuestro tiempo como el que plantean las adicciones.



## C. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Constatamos que buena parte de las dificultades en este ámbito, tanto si nos referimos a programas de prevención como a recursos asistenciales, son debidas a la falta de continuidad que tienen por la ausencia de criterios de los políticos que tienen que tomar decisiones y con la ausencia de una financiación adecuada. En muchas ocasiones se hace caso omiso a las evidencias respecto a aquello que ha demostrado funcionar y aquello que ya sabemos que no funciona. Se trabaja a golpe de subvención.

Es preciso esforzarse en la creación de un discurso propio que hay que dar a conocer no sólo entre los educadores sino participando en foros que compartimos con los otros profesionales que trabajan en el ámbito de las adicciones.



# ENCUENTRO 7: MINORÍAS E INCLUSIÓN SOCIAL

## A. INTRODUCCIÓN

Incluye programas de promoción e intervención socioeducativa con colectivos de población excluida o en riesgo de exclusión: gitanos, sin techo, transeúntes, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 37 congresistas y ha sido dinamizado por:

GABRIEL GÓMEZ ROLLÓN. Docente de cursos organizados por FOREM, en Castilla-La Mancha.

Educador Social y coordinador de proyectos de la Asociación Gitana *Chalamos Catané* de Talavera de la Reina (Toledo).



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## MINORÍAS E INCLUSIÓN SOCIAL

GABRIEL GÓMEZ ROLLÓN

En nuestra Sociedad, existen a día de hoy, individuos aislados y grupos de personas, que viven en una clara situación de Exclusión Social.

Así, podemos destacar a las personas sin techo y transeúntes como individuos o pequeños grupos, aunque desde el trabajo de lo social se determinen unas características comunes para poder así agruparlos en grupos grandes y abordar estrategias de Trabajo Común.

Como colectivo nos encontramos al Pueblo Gitano, que posee unas características muy especiales, que se diferencian del resto de la población. Estas peculiaridades, diferencias, modos de vida, actitudes, formas de pensamiento son las variables que afectan de una manera directa a la No Inclusión Social de una forma plena de los Gitanos en la Sociedad.

Los principales obstáculos con los que los/as profesionales de la Educación Social nos vamos a encontrar son:

- Dificultad del Acceso a la Educación.
- Dificultad de Acceso al Mundo Laboral.
- Dificultad de Acceso a la Vivienda.

Con estas tres áreas muy generales, hacemos un recorrido por lo que sería un “Itinerario de Vida Normalizado”, tal y como lo entendemos desde la Sociedad Mayoritaria, es decir: *“Cuando somos niños, debemos ir a la Escuela, para formarnos. Una vez Superada esta etapa, el siguiente paso sería, encontrar un puesto de trabajo, que a su vez nos lleve a la adquisición de una vivienda, y posteriormente formar una familia”*. Quizá esto es una “Vida Normal”.

En el caso gitano (en una gran mayoría), esto cambia. Cuando son pequeños no asisten con regularidad a la Escuela, por muchas causas. *“Cuando son muy jóvenes, sin haber superado las diferentes etapas educativas obligatorias, forman familias, tienen que conseguir una vivienda, y después salen a trabajar en la Venta Ambulante, para poder mantener a esa familia”*.

Estas diferencias de Sistemas de Vida, generan dificultades en la Participación Social de la Minoría Gitana.

Del mismo modo, por estas mismas circunstancias, se haría imprescindible la Especialización del/la Educador/a que trabaje con este colectivo. Pero se ha de entender como un conocimiento pleno de esta cultura, y una **COMPRESIÓN Y ENTENDIMIENTO** hacia la misma.

Este podría ser un punto de partida para abordar nuestro trabajo desde una metodología basada en el RESPETO a las Diferencias, y trabajar desde la Base que los Gitanos propongan, pero persiguiendo la Igualdad de Oportunidades, para que las alternativas que ofrece la Sociedad puedan ser alcanzadas por todos.

¿El Educador se adapta a la Necesidad, o es la Necesidad la que debe adaptarse a los criterios del Educador?

Atendiendo al tema de este ámbito, encontraremos tres situaciones sociales que se corresponden con el concepto de minorías, dejando de lado la Inmigración en nuestro Estado, pues es tema de otro Encuentro, dentro de este mismo Congreso.

Así identificamos a las personas “sin techo”, a transeúntes y temporeros y a la población autóctona gitana.

Así, y dependiendo de las experiencias profesionales de los asistentes, abordaremos el trabajo con estos colectivos con mayor o menor profundidad.

## *Documento 2.*

# PLAN DE TRABAJO

GABRIEL GÓMEZ ROLLÓN

- 1) **Presentación Mínima de los asistentes**, en gran grupo con el objetivo de obtener los siguientes datos: (duración aproximada 15')
  - Nombre y apellidos
  - Comunidad autónoma donde desarrolla su trabajo.
  - Lugar de Trabajo.
  - Proyecto que desarrolla (ámbito profesional).
- 2) **Formación de subgrupos**, atendiendo a los siguientes criterios (Duración 10')
  - Personas que estén desarrollando programas similares y además pertenezcan a diferentes comunidades autónomas.
  - Grupos homogéneos en cuanto a número de integrantes (5 grupos de 6 personas)
  - Portavoz en cada grupo encargado de redactar las conclusiones.
- 3) **Introducción del coordinador sobre los posibles temas a tratar** (Duración 10')

## “VALORES EDUCATIVOS ACTUALES DE LA SOCIEDAD MAYORITARIA”

Si intentáramos construir un itinerario de vida en nuestra sociedad, nos encontraríamos con el siguiente proceso:

En la infancia vamos a la Escuela, con la intención de formarnos para un futuro laboral, cuando somos adolescentes, nos planteamos si seguimos estudiando o buscamos trabajo. El empleo antes o después nos va a servir para adquirir una vivienda que posibilite formar una familia, así poder tener hijos y comenzamos de nuevo con ellos todo el proceso.

Preguntas para la reflexión:

- ¿La Educación Social surge para hacer cumplir estas expectativas sociales a toda la población? ¿Se puede vivir de otra manera sin estar “mal visto”?
- ¿La Educación Social surge para cambiar la mentalidad sobre este estereotipo de vida a la población mayoritaria?
- ¿Cuáles serían los itinerarios de vida de “Sin Techo”, transeúntes y Gitanos?
- ¿Qué diferencias encontramos con el modelo social mayoritario?
- ¿Cuál es el modelo metodológico con el que trabajamos en la actualidad y con qué Objetivos?

Así pueden surgir los siguientes temas a desarrollar, en los que identificaremos necesidades e intentaremos dar soluciones.

- Las conclusiones han de ser consensuadas por el grupo, y se pide encarecidamente que se exponga con sinceridad lo que cada persona piense (aunque pueda parecer una barbaridad).

El Objetivo principal de esta dinámica es el de elaborar posteriormente un documento donde se incluya una presentación del Pueblo Gitano (y otros si surgen), sus dificultades y carencias, para intentar dar soluciones desde el ámbito de la Educación social, reflexionando así sobre las funciones y tareas que requiera el trabajo con este colectivo o colectivos.

Así surgen posibles temas para este encuentro grupal desde el Trabajo de la Educación Social.

*A modo de sugerencia aunque la decisión de los temas se acordarán entre cada subgrupo. Duración 45’*



a) *Familia y Cultura:*

- Jerarquía Social
- Itinerarios de vida.
- Política. (Modos de participación)
- Religión. (Aprovechamiento de la misma para el trabajo de lo social.
- Convivencia vecinal.

b) *Escolarización Obligatoria:*

- Necesidades o dificultades:                   - Alternativas
- Absentismo Escolar                               - Acompañamiento y seguimiento.
- Niñas adolescentes gitanas                   - Escuelas Gitanas.
- Convivencia escolar                             - Itinerarios de Escolarización.

c) *Formación de Adultos*

- Necesidades o dificultades:                   - Alternativas
- Escasa formación académica               - Educadores especializados.
- Diferencias hombres/ mujeres           - Becas de Formación.
- Falta de capacitación Profesional       - Cursos especializados (desarrollar)

d) *Acceso al Mundo Laboral*

- Necesidades o dificultades:                   - Alternativas
- Desconfianza de los empresarios       - Itinerarios de inserción
- Venta ambulante                               - Cooperativas, puntos de venta.
- Discriminación positiva.

e) *Acceso a la vivienda.*

- Necesidades o dificultades:                   - Alternativas
- Escasos recursos económicos           - Subvenciones y ayudas.
- Desconfianza de los propietarios       - bolsas de vivienda (desarrollar)

**4) Elaboración de conclusiones** (Duración 15')**5) Lectura de Conclusiones y debate común sobre los temas tratados**  
(Duración indeterminada)



## *Documento 3.*

# POLÍTICAS SOCIALES EUROPEAS

GABRIEL GÓMEZ ROLLÓN

## **1. RECURSOS ECONÓMICOS DE LA U.E. (2000-2006)**

### **1.1. LOS FONDOS ESTRUCTURALES**

FEDER-FEOGA-FSE-IFOP

- Preferentemente se accede por el FSE.
- Siempre a través de un Estado Miembro.
- Buena parte son ya gestionados por las CC.AA. y crecientemente por municipios.
- Muy restringidos para ONG's.

### **1.2. LAS INICIATIVAS COMUNITARIAS**

EQUAL-URBAN-LEADER-INTERREG

- Exige una duración mínima de programa de 18 meses y máxima de 3 años.
- Hay que ceñirse al Programa Operativo del Estado.
- Es necesaria cofinanciación (25-50% dependiendo del territorio).
- De fácil acceso para ONG's.

### 1.3. LOS PROGRAMAS COMUNITARIOS

SÓCRATES-LEONARDO-EXCLUSIÓN-DISCRIMINACIÓN-PHARE...

- Normalmente duran varios años.
- Es necesaria la cofinanciación.
- La cuantía económica no suele ser muy alta.
- De fácil acceso para ONG's.

## 2. FONDOS ESTRUCTURALES (2000-2006 )

Los fondos estructurales son el principal instrumento financiero utilizado por la Comisión Europea para reducir las diferencias en las condiciones de vida de las regiones y de las personas y para promover la cohesión social y económica

### 2.1. TIPOS DE FONDOS

**Fondo Social Europeo (FSE):** Medidas de Prevención y lucha contra el desempleo e integración social en el Mercado de Trabajo.

**Fondo Europeo de Orientación y Garantía Agrícola (FEOGA):** Desarrollo rural.

**Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER):** Cohesión económica y social mediante la corrección de los principales desequilibrios regionales.

**Instrumento Financiero de Orientación Pesquera (IFOP):** Financia las acciones estructurales en el Sector de la Pesca.

### 2.2. OBJETIVOS PARA EL PERÍODO 2000-2006

**Existen tres objetivos.** (Presupuesto total para este período: 195 billones

OBJETIVO 1: Regiones menos desarrolladas (PIB por debajo del 75% de la media comunitaria. 135,9 billones (69,7% del total.).

OBJETIVO 2: Regiones que atraviesan un proceso de reconversión económica y social. 22,5 billones (11,5% del total).

- Áreas con reconversión económica en los sectores de la Industria y los Servicios.

- Áreas rurales en declive.
- Áreas urbanas con dificultades.
- Zonas pesqueras en crisis.

OBJETIVO 3: Recursos Humanos (FSE).

- Adaptación y modernización de políticas y sistemas nacionales y comunitarios en materia de empleo, educación y formación. 22,05 billones (12,3% del total).

OTROS: Nuevas iniciativas, Asistencia Técnica...

### 3. REFORMA DE LOS FONDOS ESTRUCTURALES

**Iniciativas Europeas: (Simplificación de 13 a 4)**

- **INTERREG:** Centrada en la cooperación interfronteriza (transnacional e Interregional) (**fondos FEDER**)
- **LEADER:** Dirigida al desarrollo rural. (**fondos FEOGA**)
- **EQUAL:** Centrada en combatir la discriminación y las desigualdades en el acceso al mercado de trabajo. (**Fondo Social Europeo**)
- **URBAN:** Recuperación económica y social de barrios desfavorecidos. (**fondos FEDER**)

*\* Información obtenida a través del curso de Verano "La Europa de los Gitanos", impartido en la Universidad Pública de Navarra en julio de 2004.*



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### ESPACIO DE ACOGIDAS GRUPALES (PROYECTO DE CÀRITAS DIOCESANA DE BARCELONA, GESTIONADA POR EAS SCCL)

TOMÀS GAMARRA I DE LA VILLA  
*Educadores Sociales de la Cooperativa E.A.S sccl*

*¿Por qué nos hemos quedado ciegos? No lo sé; quizás un día lleguemos a saber la razón. ¿Quieres que te diga lo que estás pensando? Dime. Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven... J. Saramago*

## 1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Si es difícil definir la sociedad actual es porque estamos en un momento de cambio profundo. Tal como afirmaba Federico Mayor Zaragoza, “*se está escribiendo una nueva página en la historia de la Humanidad, y en particular de nuestra relación, de nuestro espacio con el Planeta Tierra. Estamos adquiriendo una apreciación diferente del ritmo temporal de la 1<sup>a</sup>, en una rápida secuencia de acontecimientos políticos, socia-*

*les, culturales y medio ambientales que han cambiado la percepción que teníamos de nosotros mismos como individuos y como miembros de la comunidad, lo que suponen un reto a nuestra capacidad de mantener tendencias de ámbito mundial”*

La existencia de una *situación de cambio económico* a escala mundial, con crisis relevantes en bastantes países del 1er mundo, trae consigo la existencia de problemas comunes a buena parte de los países: disminución del crecimiento económico, recesión y pérdida de dinamismo del comercio internacional, reestructuración y cambios en el empleo, cambios demográficos, incremento de la exclusión social y económica.

Estamos asistiendo a un importante crecimiento de la pobreza en todo el mundo y para hacerlo desaparecer se requiere una clara voluntad política por parte de los poderes públicos para adoptar las medidas sociales y económicas adecuadas para ello, siendo una de ellas, y probablemente la más relevante, LA POLÍTICA EDUCATIVA. Alguien decía “*que para escapar de la pobreza en el mundo, era dar mayor importancia a la educación*” seguramente tenía razón y más en estos tiempos que nos tocan vivir.

Hemos querido hacer un encuadro amplio, que no pretendía ser minucioso, pero sí, hacer una lectura de lo que está pasando a nuestro alrededor. Hacer un ejercicio de aprender a mirar, siempre es muy positivo, al menos desarrollamos los músculos de la vista y evitamos así, quedarnos ciegos.

## 2. ESPACIOS DE ACOGIDA GRUPALES

Las intervenciones sociales, igual que nuestra sociedad son cada día más complejas.

*“Hasta ahora, desde los espacios de atención social, acogíamos, acompañábamos y atendíamos las necesidades básicas para subsistir, pero esto actualmente no es suficiente”* comentaba una compañera del Bcn Sud de Cáritas.

Determinadas políticas sociales aplicadas en nuestra ciudad están resultando poco operativas para las diferentes familias que en estos momentos estamos atendiendo. Insuficientes parvularios, dificultades para encontrar vivienda, contratos temporales que no dan estabilidad a la vida familiar, sueldos bajos...

No pensamos que esta situación tenga únicamente una respuesta en términos económicos. Este colapso se ha originado por no hacer, durante mucho tiempo, políticas de prevención contado con la comunidad y el trabajo que reali-



zan cuando se planifican las decisiones. Ahora no hay una situación rápida ni directa. No dependen de prometer más dinero, se han de poder repensar y replantear entre todos los criterios políticos nos han de llevar a esta situación.

Si continúa esta situación de desborde sin soluciones claras y realizables, se producirá un deterioro de muchas familias y el progresivo empeoramiento de muchas otras que ahora subsisten, así como un creciente sentimiento de malestar general, por parte del conjunto de la población de nuestra ciudad.

Delante de esta realidad descrita pensamos que una vía activa i realista para poder avanzar es poner el acento en las potencialidades que tenemos las personas.

Las experiencias vitales, la superación delante de las dificultades, el acompañamiento mutuo en el crecimiento personal y el deseo de vivir más felices son fuerzas que nos ayudarán a todos a corresponsabilizarnos en la construcción de un día mejor.

Esta necesidad de buscar estrategias de intervención diferentes ha hecho que diferentes profesionales de Cáritas i EAS que trabajan en los barrios de la ciudad de l'Hospitalet viésemos la necesidad de dar una respuesta de actuación conjunta y cívica para hacer frente a la realidad que hemos descrito anteriormente.

Es una intervención grupal beneficiándose la persona y la comunidad donde vive, ya que se potencia una intercomunicación constante para encontrar elementos de cohesión social y prevenir las situaciones de exclusión que se pueden dar dentro de la comunidad.

## **2.1. CÓMO EXPUSIMOS EN LOS ANTECEDENTES PREVIOS AL PROYECTO**

Tenemos que tener presente que es una población con dificultades a diferentes niveles, que una intervención individual con la simple adjudicación de recursos no modifica su situación y puede comportar que en algunos casos genere dependencia con los profesionales y las diferentes instituciones de los S.S. Las actuaciones que se generen de la intervención grupal tienen que adecuarse a sus intereses, partiendo de sus necesidades y deseos reales, utilizando en un inicio sus propios recursos y potencialidades personales para promover progresivamente una intervención que implique más recursos de igualdad, normalización y participación en la comunidad, ofreciendo una visión nueva de la ciudadanía, compartiendo espacios comunes.

## **2.2. POBLACION DESTINATARIA**

Nº de personas previstas: 25 a 30 personas por sesión

Usuarios de los Servicios Sociales de Cáritas que son derivadas al espacio de acogida y personas que a través de las dinámicas del barrio, vengan al espacio.

*Canalización de la población:* Aislamiento social importante. Condicionamientos estructurales, legales, laborales, vivienda... y obstaculizan su desarrollo integral.

## **2.3. OBJETIVOS GENERALES**

1. Una respuesta para realizar unas intervenciones más realistas delante las nuevas situaciones sociales de los barrios de la ciudad de l'hospitalet.
2. Ofrecer un espacio de acogida grupal, abierto y continuado para personas que acuden a los servicios de atención social de la parroquia.
3. Proporcionar y facilitar instrumentos a las personas faltas de red social y/o con dificultades para utilizarlas con tal de mejorar su situación y potenciar sus capacidades.

## **2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Conocer las necesidades y potencialidades de los participantes del proyecto a través de las situaciones planteadas por los mismos.
2. Optimizar los recursos de los diferentes profesionales que dinamizan los espacios grupales.
3. Facilitar el intercambio de experiencias, habilidades, conocimientos y bienes de las personas para encontrar caminos de salida.
4. Promover el conocimiento mutuo entre las personas/entidades del barrio/comunidad, a través de diferentes actividades con tal de establecer redes de relación y vinculación.

## **3. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN A REALIZAR**

- a) Utilizar un espacio cercano a las personas del barrio.
- b) Acogida semanal-2 horas.

- c) En el trabajo con los participantes se utilizarán técnicas de dinámicas de grupo que ayuden a la participación activa. Abierto a posibles dinámicas de ellos.

## EN EL ESPACIO GRUPAL

La dinámica ha de promover la participación activa de los miembros con tal realicen un proceso personal y grupal que les permite salir de su aislamiento social.

Durante el proceso en un inicio la persona debería expresar sus experiencias, angustias, necesidades, expectativas de futuro...y a través del intercambio y del progresivo autoconocimiento descubrir sus potencialidades que se han de concretar en alguna actuación.

Los profesionales conductores del Espacio desde un proceso grupal e individual canalizan las potencialidades y propuestas de actuaciones concretas que surgen del grupo. La finalidad del proceso sería buscar camino de mejorar sus situaciones personales, familiares... A la vez los profesionales harían un trabajo de sensibilización a la comunidad, territorio potenciando la utilización de los recursos comunitarios.

La dinámica grupal que se utilice favorecerán el autoconocimiento personal, reflexión, el compromiso, autoayuda...todos ellos basados en el diálogo y la interrelación de los componentes del grupo.

### 3.1. RECURSOS UTILIZADOS

#### HUMANOS Y ECONÓMICOS:

##### *Humanos:*

- Profesionales:  
1 Coordinador/Trabajador Social, 1 Trabajadora Social, 1 Trabajadora Familiar, 1 Educador Social y 1 Informadora Barcelona Sud.

##### *Económicos:*

- Locales parroquia
- Diferentes materiales tangibles

## 4. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará a 3 niveles:

1. Evaluación continúa del desarrollo de las sesiones.
2. Valoración a mitad del proyecto con el grupo de participantes.
3. Valoración del grado de consecución de los objetivos.

### 4.1. INDICADORES DE EVALUACIÓN:

**Objetivo 1:** Conocer las necesidades, potencialidades de los usuarios del proyecto a través de las situaciones planteadas por los participantes.

Indicadores:

- N° de necesidades planteadas
- N° de potencialidades surgidas

### 4.2. TIPOLOGÍA DE PROBLEMÁTICAS

**Objetivo 2:** Unificar criterios para ofrecer una respuesta conjunta a la realidad social descrita.

Indicadores:

- N° de reuniones preparatorias para revisar los criterios.
- N° de criterios elaborados conjuntamente
- Grado de funcionalidad de los acuerdos formados: Adecuado/Modificar/Inexistente.

**Objetivo 3:** Optimizar y rentabilizar los recursos y habilidades de los profesionales que dinamizan los espacios grupales.

Indicadores:

- Grado de eficacia de los recursos utilizados: Adecuado/Modificable/Inexistente

**Objetivo 4:** Facilitar el intercambio de experiencias, habilidades, conocimientos y bienes de las personas para encontrar vías de salida.

Indicadores:

- Grado de intercambio de experiencias, habilidades, conocimiento. Alto/medio/bajo
- Grado de satisfacción en el intercambio de experiencias y habilidades.

**Objetivo 5:** Conocer las diferentes entidades que interactúan en el barrio/territorio

Indicadores:

- Grado de conocimiento de los recursos del barrio por los participantes.
- N° de contactos realizados por los participantes en diferentes entidades del barrio/comunidad.
- N° de entidades del barrio territorio que se han vinculado.



## *Comunicación 2.*

# KACHÍ-KALÍ MUJER GITANA

ANIA PIÑEIRO MIRÁS

La presente comunicación pretende enseñar una pequeña visión de lo que viene siendo el proyecto de KACHÍ-KALÍ, de educación para la salud para mujeres gitanas, que se lleva a cabo en el ayuntamiento de Riveira desde el año 2001.

KACHÍ-KALÍ es ejecutado por el equipo técnico de XENEME-Intervención Social S.L.L. (empresa de gestión y comunicación de servicios socioeducativos), a partir de la coordinación de los Servicios Sociales del ayuntamiento, principalmente desde la figura de la encargada del plan gitano **Pilar...**

Este proyecto fue creciendo poco a poco, hasta el presente. Empezó de manera muy puntual, intentando principalmente que las destinatarias aceptasen el equipo de educadoras, que se sintiesen cómodas con ellas. A medida que fue transcurriendo el tiempo y afrontamos diversos tropiezos, KACHÍ-KALÍ, hoy en día es un espacio de reflexión, convivencia, relación y aprendizaje de todas las destinatarias.

Podemos decir que el trabajo sobre la salud abarca su concepción más amplia: trabajamos la autoestima, la amistad, la confianza, el posicionamiento social fuerte como mujeres, la autonomía, el tiempo libre,... en definitiva hacer que las mujeres se sientan más contentas consigo mismas y disfruten de cierto tiempo para ellas consiguiendo una mejor calidad de vida.

Otro de los mayores avances de este proyecto fue la salida a la comunidad: la puesta en marcha de actividades que implicaron dar a conocer a la población de Riveira el potencial de las mujeres gitanas. Así se publicó un recetario gitano elaborado por todas, se organizó una jornada gastronómica, en la plaza del ayun-

tamiento, en la que se invitó a los paseantes a probar postres y café gitano, y se logró organizar un concierto en el auditorio del ayuntamiento, en el que las solistas eran las propias mujeres.

Todas estas actividades tuvieron muy buena acogida, y lograron conseguir que los propios políticos mostraran su compromiso por continuar con esta iniciativa.

Un pilar fundamental de este crecimiento, es posible gracias al sistema evaluativo que se hace: diagnóstico inicial con los SS.SS. de las necesidades de cada mujer, elaboración de fichas de seguimiento individualizado con cada mujer, evaluación diaria de cada sesión de trabajo,... todo recogido en un riguroso informe final y reforzado por la comunicación fluida y continua entre el equipo técnico y el personal de SS.SS.

El compendio de agentes motivados y comprometidos con el proyecto (Servicios Sociales, políticos, equipo técnico y la propia comunidad), hace posible que sigamos avanzando y mejorando.

La idea de KACHÍ-KALÍ es seguir creciendo con las propias mujeres.

Este documento fue realizado por el equipo técnico del programa KACHÍ-KALI que está compuesto por:

Dna. Milagros Hermida Miser. Diplomada en Educación Social. XENEME Intervención Social S.L.L. Colegiada nº 0122\_ en el Colexio de Educadores Sociais de Galicia.

Dna. Ania Piñeiro Miras. Diplomada en Educación Social. XENEME Intervención Social S.L.L. Colegiada nº 0124\_ en el Colexio de Educadores Sociais de Galicia.

## 1. INTRODUCCIÓN

KACHÍ-KALÍ un programa de Educación para la salud dirigido a un grupo de mujeres gitanas del ayuntamiento de Riveira que comenzó en el año 2001, a partir de la demanda de los Servicios Sociales a XENEME Intervención Social.

Su pretensión, era fomentar unos hábitos cotidianos saludables así como reducir riesgos para su bienestar y garantizar una mayor calidad de vida tanto para ellas como para sus familias.

A medida que el proyecto fue avanzando el tratamiento de la salud cobraba mayor dimensión.



Trabajamos la salud de las mujeres desde una perspectiva totalmente integral: la salud como bienestar físico, psíquico y social: el refuerzo de su autoestima, el autoconocimiento, las habilidades sociales, el refuerzo de las potencialidades artísticas y las respuestas a sus inquietudes como mujeres, parejas y madres.

Actualmente KACHÍ-KALÍ, se ha convertido en un lugar de encuentro para las destinatarias. En él se sienten libres y cómodas, siendo para muchas, el único espacio que tienen para mostrarse como son realmente.

La relación establecida entre las educadoras y las destinatarias posibilita que a veces el rol mantenido sea el de mediadoras.

Otro aspecto clave de este programa es la relación establecida entre la persona responsable del Plan Gitano, junto con el resto de personal de los SS.SS., y el equipo técnico. Se trabaja de forma coordinada y organizada, todo lo que se hace tiene una lógica dentro del trabajo individualizado con cada mujer y es extensible a las familias.

Esta comunicación pretende de manera sencilla, presentar los criterios en los que se asienta este programa, como una experiencia concreta y eficaz en el trabajo con minorías culturales.

## 2. SU HISTORIA

KACHÍ-KALÍ, comenzó como un proyecto de Educación para la Salud con el colectivo de mujeres gitanas del Ayuntamiento de Riveira en el año 2001, por la demanda específica del DEPARTAMENTO DE SERVICIOS SOCIALES del ayuntamiento, y concretamente de la persona responsable del Plan Gitano.

De manera esquemática nuestra andadura fue la siguiente:

- 2001: Se integra el programa en el PLAN GITANO DEL AYUNTAMIENTO DE RIVEIRA (departamento de servicios sociales). Nace como un PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EPS PARA MUJERES GITANAS (se introduce dentro de un taller de costura consolidado, al que acudían regularmente las mujeres)
- 2002: adquiere espacio propio (dos horas a la semana): desligándose de la actividad de costura. Vinculado surge otro proyecto de Prevención de la Violencia desde la Educadora Familiar del ayuntamiento, al que acuden también las mujeres de KACHÍ-KALÍ.

- 2002: Se consolida poco a poco, aumentando las sesiones semanalmente.
- 2003: adquiere identidad propia: KACHÍ-KALÍ (mujer gitana). Se asienta un día a la semana con 2 horas de duración.
- 2004: En la actualidad se trabaja con un grupo de 14 MUJERES de modo sistemático, haciendo actividades de participación comunitaria (jornada gastronómica gitana, concierto de cantos KACHÍ-KALÍ...).
- Hoy por hoy es un ESPACIO DE REFLEXIÓN, TRABAJO, Y CONVIVENCIA para este colectivo de mujeres.

La singladura hecha hasta ahora no ha terminado, KACHÍ-KALÍ cada vez cobra más reconocimiento y dimensión, no solamente dentro de la población gitana sino en toda la comunidad de Riveira. Esto hace que las propias mujeres se sientan mucho más vinculadas al programa y orgullosas de participar en él.

### 3. FUNDAMENTACIÓN

El ambiente físico y cultural en el que se encuentra la comunidad gitana, hace que, en muchas ocasiones, adopten unos hábitos y patrones conductuales de salud muy perjudiciales. Por este motivo trabajar sobre la salud con el colectivo femenino es fundamental ya que es el colectivo transmisor de valores y tradiciones de la comunidad y también quien se ocupa de los cuidados de los diferentes miembros de la familia (en realidad la comunidad gitana vive con un matriarcado encubierto o privado). Por todo esto, considerábamos que las mujeres gitanas son un primer destinatario para una intervención en Educación para la Salud eficaz: ellas son el motor del cambio.

Aunque la EpS con este colectivo debe centrarse en la información y en el asesoramiento constante sobre criterios de salud, un pilar fundamental pasa por no limitarnos a trabajar sobre nutrición, enfermedades e higiene sino que debe sustentarse sobre la potenciación de su autoestima como madres, parejas y sobre todo como mujeres. Esto nos llevó a tener que plantearles, siempre con mucho cuidado y flexibilidad, y en un clima de total confianza, cuestiones que las llevasen a reflexionar e interiorizar contenidos que tienen que ver con sus relaciones familiares, con las vivencias de su sexualidad, y más generalmente con todo aquello que tuviese que ver con su cuerpo teniendo en cuenta la dimensión afectiva.

Luego de un primer momento en el que se profundizó más sobre la salud de la familia, el cuidado de los niños, etc, a continuación se comenzó a trabajar sobre aspectos más específicos e incluso personales llegando a profundizar en cuestiones como la salud sexual.

Considerando que la participación activa de esta comunidad es muy complicada era imprescindible que las actividades se presentasen de una manera muy flexible y con un nivel muy alto de adaptabilidad en función de sus intereses, motivaciones y posibilidades. Esta fue una de las principales características de esta intervención y una de las razones en las que se apoya el óptimo nivel de eficacia.

Esta eficacia se asienta también en el peso y refuerzo constante que se le da a todas las mujeres gitanas, como personas con un papel importante y determinante en lo que será la educación de su familia, dándole refuerzos positivos en pro de que se perciban como unas personas con un potencial educativo enorme.

**KACHÍ-KALÍ** se convirtió en un programa que trabaja la salud desde su dimensión más global del bienestar, basándonos en la idea de la resiliencia, lo que nos lleva a reforzar todas las cualidades y potencialidades de las mujeres: desde las habilidades artísticas de algunas hasta las culinarias de otras. Se logró que fundamentando nuestra acción en esta premisa las destinatarias hoy por hoy ven en **KACHÍ-KALÍ**, el único espacio de la semana “totalmente para ellas”.

Uno de los factores básicos de los buenos resultados del programa, y el trabajo en red que se organizó con los **SERVICIOS SOCIALES**: reuniones constantes y comunicación fluida entre las educadoras sociales del equipo técnico y el personal del departamento. Esta coordinación nos llevó a poder trabajar de manera específica sobre cada una de las mujeres; reforzando aquellos aspectos más necesarios.

Esta manera de trabajar en equipo también permitió salir a la comunidad para realizar diferentes actividades de participación comunitaria: elaboración y publicación de un recetario de comidas gitanas, organización de una jornada gastronómica en la que se elaboraron platos típicos gitanos y se dieron a probar a la gente, y organización de un concierto en el auditorio del ayuntamiento (las solistas eran las propias mujeres).

#### 4. OBJETIVOS

Los objetivos que **Xeneme Intervención-Social**. y **SS.SS.**, se plantearon en **KACHÍ-KALÍ** eran los siguientes:

1. Establecer un sistema de trabajo multidisciplinar entre el equipo técnico de **XENEME** y los **SS.SS.** del ayuntamiento.
2. Dotar al grupo de un concepto integral de salud desde una perspectiva psíquica, física y social.
3. Promover unos estilos de vida saludables.
4. Informar, formar y asesorar a las mujeres a tomar decisiones acertadas en cuanto a llevar una alimentación equilibrada en sus familias, en la medida de sus posibilidades, desde la praxis de la cocina.
5. Formar a las destinatarias en el mantenimiento de unos hábitos higiénicos que ayuden a mantener la salud y evitar enfermedades.
6. Trabajar con el grupo sobre la salud sexual y llegar a conocer las diferentes partes, funciones e higiene básica de los órganos genitales.
7. Desarrollar las habilidades sociales y de comunicación de las destinatarias.
8. Favorecer el desarrollo de las potencialidades de las destinatarias, como mujeres.
9. Dar a conocer a la comunidad de Riveira las potencialidades de las mujeres gitanas del ayuntamiento.
10. Organizar actividades que promuevan y den a conocer la cultura gitana a la comunidad.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología que empleamos desde **XENEME**, tiene un carácter fundamentalmente activo y participativo, donde las participantes son las principales constructoras de su conocimiento.

Esta metodología está apoyada en el **aprendizaje constructivista**, se pretende la adquisición de nuevos contenidos y habilidades a través de la **vivencialización** y **reflexión individual** y **grupal**.

El modelo de intervención parte del trabajo en pareja de dos educadoras, lo que permite una mayor eficacia en el trabajo grupal y en el aprovechamiento y potencialización de las participantes (control de todo el grupo, feed-back continuado,...).

Este modelo de trabajo se traduce en una rentabilidad mayor en la inversión de la organización contratante al obtener un producto de **alta calidad**.

Además de esto la relación establecida entre las destinatarias y las educadoras se caracteriza por la cercanía y confianza existente. Esto es algo que permite que durante el tiempo de la intervención se puedan abordar problemáticas y dudas personales, que en otros contextos sería imposible abordar. Para muchas este es un espacio en el que se sienten libres e importantes.

Este clima de trabajo reforzado, con la relación constante y directa con los SS.SS. posibilita, que en determinados momentos podamos trabajar muchos aspectos en conjunto, lo que hace mucho más eficaz la labor socioeducativa desarrollada.

## 6. EVALUACIÓN

En **XENEME-Intervención Social** consideramos como piedra angular de todo proceso educativo la evaluación. Por este motivo establecimos tres momentos evaluativos: Inicial, continuo y final. Estos resultados se presentan en un **riguroso informe final**.

Así mismo, establecimos una serie de **indicadores** evaluativos como son: número de participantes, participación de las asistentes, análisis de expectativas de las participantes, motivación del grupo, nivel de adquisición de contenidos, calidad de las conclusiones conseguidas y también diferentes **instrumentos** de evaluación como: fichas de evaluación diarias, valoración de las participantes en el proyecto....

A lo largo de todo el proceso hacemos un seguimiento individualizado de cada una de las mujeres, mediante una ficha específica en la que se plantean los elementos que se trabajaron con cada una. Esto sirve para tener una visión clara de en que aspectos mejoraron, y cuales hay que seguir reforzando (la educación de los hijos, las relaciones con sus maridos, los cuidados médicos y revisiones periódicas, el fomento de la autoestima, la inserción sociolaboral,...).

## 7. RESULTADOS CONSEGUIDOS

A nivel general los principales resultados que podemos constatar son los siguientes:

1. Trabajo coordinado y comunicación fluida entre los SS.SS. y XENEME Intervención Social.
2. Dar una identidad propia al programa y consigue reconocimiento social del mismo.
3. La interiorización de las mujeres, de la importancia de la Educación para la Salud integral en sus vidas.
4. La mejora de la autoestima y potenciación de las habilidades y aptitudes personales de las mujeres.
5. La creación de espacios de convivencia entre la comunidad gitana y el resto de la población de Riveira.

## 8. A MODO DE EPÍLOGO

La mejor manera que tenemos de intentar compartir con vosotros lo que KACHÍ-KALÍ significa para las mujeres que acuden al mismo, es transcribir una poesía que una de ellas elaboró. En ella intenta expresar qué encontró en KACHÍ-KALÍ...

*Hoy estamos aquí reunidos porque les queremos mostrar,  
 El curso KACHÍ KALÍ, que cada día nos gusta más,  
 Esperamos con ilusión que disfruten de verdad,  
 de todo lo que se haga mucho no podemos dar,  
 pero lo que está a nuestro alcance se lo queremos mostrar.  
 En este curso Kachi-kalí, no solo aprendemos a cocinar,  
 sino también de salud e higiene y muchas cosas más;  
 de la cual desconocemos y aquí aprendemos  
 para un día nosotras poder enseñar.  
 No tememos muchos estudios, no pudimos estudiar  
 Pero eso no nos frena a la hora de avanzar,  
 Ya que nunca es tarde para querer,  
 Dar un vuelco a nuestra vida y ser todos igual.  
 Sin racismo ni envidia aprendemos a respetar,  
 Ya que somos todos iguales y no hay porque discriminar,  
 También quiero resaltar, algo que importa, y en este curso se hace notar;  
 Es el valor de la amistad*

Que cada viernes compartimos con verdadera sinceridad.  
 Y no nos estorba ser gitana o paya, nos queremos igual,  
 Son nuestras profesoras, Ania y Mila, que son algo especial,  
 Solo sobra mirarlas, y sabrán que es verdad,  
 Nos contestan a las preguntas que solemos preguntar  
 Y resuelven nuestras dudas con gran facilidad,  
 Son dos muy buenas amigas que gran ejemplo nos dan.  
 Queremos dar las gracias a toda persona que permite celebrar,  
 El curso Kachí-Kalí que gran provecho nos dá,  
 Al Ayuntamiento, Servicios Sociales y a todos los demás,  
 Y decirles que en esta tarde, gracias por colaborar  
 Y pedirles con respeto que mucho tiempo más  
 De Kachí-Kalí podamos disfrutar.

M<sup>a</sup> Fe Jiménez Jiménez.

Asistente Kachí-kalí

## BIBLIOGRAFÍA

- CALVO BUEZAS, TOMÁS. *¿España racista?: voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- FORCHINO, SILVIA ANA; CARRA, ALICIA: “Capullos de la ciénaga”. GAMARRA I DE LA VILA, TOMÁS: “Espacio de Acogidas Grupales”.
- GÓMEZ ALFARO, ANTONIO. *La gran redada de gitanos*. Madrid: Centro de Investigaciones gitanas.
- PIÑEIRO MIRÁS, ANIA: “Kachí-Kalí Mujer Gitana”.
- RAMÍREZ HEREDIA, JUAN DE DIOS. *En defensa de los míos ¿Qué sabe Ud. de los gitanos?* Barcelona: Ediciones 29.
- SAN ROMÁN, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid. Siglo XXI.





## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

La idea de este encuentro es fundamentalmente la de hacernos reflexionar a todas las personas que trabajamos con minorías sobre algunas cuestiones que damos por hecho que han de ser así, y cerramos las puertas a multitud de vías por las que llegar a la solución de problemas o prevención de los mismos.

Para abrir el debate se proponen una serie de preguntas para la reflexión:

- ¿El Educador es un instrumento de transmisión de Conocimiento y Patrimonio Cultural que defiende los intereses de las culturas, o es un simple “*mandao*” de la Administración como simple Agente de Control y Cambio Social, aplicando las normas que se dictan desde la Sociedad Mayoritaria y sin tener en cuenta el patrimonio cultural de las minorías?

La respuesta es variada, en unos casos se piensa que es necesario que los pequeños colectivos adopten las formas de la mayoría, en cuanto a horarios de trabajo, colegio, información, materias y contenidos...

En otros casos se plantea la posibilidad de trabajar desde el respeto a las culturas, que puedan dar lugar a la Interculturalidad. De la otra manera se tendería al avasallamiento cultural que será la antesala de la Monoculturalidad.

Así surge como análisis el concepto de “Integración”, como verbo o acción reflexiva, donde es necesaria la interacción de las dos partes en igualdad de condiciones.

Debemos partir de la realidad Objetiva y llegar a todos los aspectos de la Población desde los equipos interdisciplinares y el trabajo en Red.

El Educador Social debe imponer ciertos criterios cuando se trate de menores (Escolarización) o cuando se atente de alguna manera contra los Derechos Humanos. También se entiende que el Marco legal, que es la Realidad en la que nos movemos, muchas veces choca frontalmente con la Ética Profesional, y es aquí donde nos planteamos las dudas.

El objetivo fundamental es el de Ofrecer Alternativas para Igualar las Oportunidades, pero en la manera de conseguirlos es donde surgen las diferentes alternativas. Así surge la siguiente reflexión: ¿Qué sería más conveniente para el

Desarrollo y Promoción Gitana? (Antes de responder debemos pensar en las posibilidades e inconvenientes).

- Participación en la Política:
  - a) Afiliarse a partidos ya existentes.
  - b) Crear un Partido Político gitano.
- Escolarización plena en el Sistema educativo.
  - a) “Integración en las aulas” (Con todas las mejoras posibles)
  - b) “Escuelas gitanas” (Aprendiendo en Romanó y partiendo de Centros de Interés temáticos desde la propia historia, y costumbres gitanas para llegar a los conocimientos exigidos por el ministerio, impartido por profesionales especializados).
- Vivienda:
  - a) Reparto de viviendas entre la Población.
  - b) Barrios gitanos, con todos los servicios (Escuelas, empresas, comercios, centros culturales y sociales...).

Estas cuestiones nos llevan a ver diferentes metodologías de trabajo con población gitana.

Por un lado podemos abordar proyectos con el objetivo de adaptar las necesidades de esta población a las costumbres y ritmos que nosotros tenemos marcados, con la intención clara de que se adapten a los sistemas de producción habituales, teniendo que sacrificar parte de sus tradiciones, para conseguir la Promoción y el Desarrollo Social.

Por otro lado se podría trabajar desde el respeto a las pautas más fuertes de las diferentes Culturas e intentar conseguir los mismos objetivos que en el caso anterior, pero adaptando la respuesta a su necesidad desde su propia identidad colectiva.

Como ejemplo diríamos... ¿Qué harías tú ante el siguiente caso?...

*“Debemos organizar un curso de Formación de Adultos en nuestra ciudad. Sabemos que la población a la que nos dirigimos sale a trabajar por las mañanas, y por las tardes a partir de las 19.30, acuden al Culto Evangélico como ritual cultural. Así el Educador Social debe plantear el horario del curso.*

- a) *Por un lado pondríamos el curso de 17.00 a 21.00 h., para habituar desde un principio a los horarios laborales de empresas normalizadas.*
- b) *Como segunda opción impartimos este curso de 15.30 a 19.30 h., dando prioridad al respeto de sus costumbres.*

...Y tú.... ¿Qué horario marcarías? ¿Porqué? ¿Porqué no?...

# ENCUENTRO 8: INMIGRACIÓN

## A. INTRODUCCIÓN

Se refiere a programas de alfabetización, programas de inserción laboral, social, programas de escolarización.

En este encuentro por ámbitos han participado 31 congresistas y ha sido dinamizado por:

LAURA BUGALLO SÁNCHEZ. Técnico en inmigración. Pedagogía social en Cig. Galicia.



## B. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

### *Comunicación 1.*

#### APRENDIENDO CON MUJERES DE MARRUECOS. PENSANDO LA PRÁCTICA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

MARTA CARAMÉS BOADA

*Aprendiendo y pensando*, dos verbos que me sirven para comenzar el relato de mi experiencia como educadora con mujeres inmigradas. Dos verbos en gerundio porque me resulta difícil hablar de las reflexiones acerca de mi práctica como educadora de forma acabada, como el cierre de quien ya lo aprendió todo y no tiene más que pensar. Nada más lejos de este cierre, mi deseo de compartir las reflexiones acerca de mi trabajo, me sirven para seguir pensando y hacerlo ahora con vosotras y vosotros para aprender, también ahora, aunque de otra manera a lo que fui aprendiendo con un grupo de mujeres de Marruecos. Así que os propongo pensar conmigo y mantener siempre viva la pregunta de en qué consiste nuestro trabajo de educadoras y educadores sociales, ya que así mantenemos también vivo nuestro trabajo y nuestro estar en él.

Preguntándome por mi propia práctica como educadora y buscando qué me parece central en mi trabajo creo que encuentro un hilo que va tejiendo distintas cuestiones que me orientan y dan sentido. Este hilo que atraviesa lo que guía mi

trabajo es la práctica de la relación educativa. Siento que eso es lo que pongo en el centro de mi trabajo, de lo que parto y lo que me guía para decidir qué paso dar, porque lo que me satisface y me empuja a continuar son las relaciones que mantengo con las mujeres. Pienso que la relación educativa se pone en juego en todos los momentos de nuestro trabajo como educadores/as, en cada palabra, en cada gesto, en cada reunión, en cada taller, la relación educativa está presente. Por tanto, nuestro trabajo consiste en hacernos sabias y sabios en relaciones humanas civilizadoras, en cuidar las relaciones, en escucharlas, en intentar comprenderlas mejor, y en ese proceso en que ponemos en juego quien somos, dejándonos tocar por el otro/a, siento que podemos desplegar una práctica profesional valiosa.

Así pues, no estoy hablando de tener buenas relaciones con las mujeres con las que trabajo en el sentido de ser amiga de ellas. Es algo que se mueve en otro plano, la artesanía que consiste en cuidar la relación y pensar en ella podríamos denominarla: práctica de relación educativa. De tal forma que, lo que trato exponer en este escrito, son algunas cuestiones sobre cómo pongo en práctica y pienso mi práctica de relación educativa con mujeres inmigradas; en algo que va más allá del “llevarse bien”.

Durante unos años fui una de las educadoras responsables de un Proyecto de acogida y enseñanza de la segunda lengua para mujeres inmigrantes en Barcelona. La mayoría de las mujeres que acudían a nuestro centro provenían de Marruecos, de ciudades, pueblos y aldeas del norte del país. Poblaciones como Tanger, Tetuán, y Nador eran la mayoría de lugares de dónde venían. Algunas de estas mujeres pudieron ir a la escuela de niñas, unas más, otras menos, y algunas, no pisaron nunca un centro escolar. Así que todas venían a aprender una segunda lengua y muchas iniciaban en ese aprendizaje de la segunda lengua el proceso de alfabetización.

Atendiendo a sus necesidades, deseos e intereses –y también a los nuestros como educadoras– sosteníamos distintos talleres y espacios para aprender. Con algunas variaciones de un curso a otro, los talleres que proponíamos eran: taller de cocina, taller de costura, taller de lengua para las mujeres que ya sabían leer y escribir, taller de alfabetización; y algunos espacios que el día a día nos enseñó que eran importantes y valiosos en nuestro trabajo, como los desayunos<sup>56</sup> entre mujeres, charlas con té y café, la celebración de fiestas y salidas a Barcelona y las comidas al finalizar el taller de cocina.

<sup>56</sup> Desarrollo esta idea de forma más amplia en: CARAMÉS, MARTA. Esmorzant entre dones. Una experiència d'educació d'adultes en DUODA. *Revista d'estudis feministes*, 2001, núm. 20, pp. 143-150.

## 1. NUESTRO TRABAJO COMIENZA CON NUESTRA MIRADA

He descrito brevemente los talleres que llevábamos a cabo dos educadoras con distintas mujeres, pero quizás deba explicar un poco más quien eran estas mujeres que acudían al centro. Además de saber la población de origen y su nivel de estudios necesitamos ir sabiendo más para compartir con ellas un proceso educativo.

Natalia Ribas<sup>57</sup>, en su libro sobre los procesos migratorios femeninos en Catalunya, realiza una útil descripción que nos ayuda a hacernos una idea de quien estamos hablando cuando decimos: mujeres que emigran de Marruecos a Catalunya.

Natalia Ribas distingue tres grandes grupos de mujeres:

*“a) Un primer grupo de mujeres que proceden del proletariado rural o del grupo “neo-urbano” que emigra a través de la reunificación familiar, b) un tipo de mujer proletaria descualificada que inicia una emigración autónoma debido a su situación de mujer divorciada o repudiada, y de falta de medios o de ser una de las piezas base de la subsistencia de la familia extensa, y c) un tipo de mujer con estudios secundarios o universitarios que inicia una emigración autónoma debido a la imposibilidad de conseguir un trabajo acorde con sus calificaciones en Marruecos.”*

A esta descripción general, yo añadiría que en este tercer grupo –el más reciente por otra parte– se podría añadir las hijas mayores de familias que vienen a Catalunya a partir de la reunificación familiar. Ya que algunas de estas chicas se integran en el sistema educativo catalán, consiguen los estudios secundarios, pero a menudo no siguen estudiando para trabajar y aportar dinero a la familia, hasta que se casen y formen su propia familia.

Esta descripción general es un buen comienzo, útil para entendernos y necesaria para comenzar a hacernos una idea inicial. Sin embargo, en nuestro trabajo como educadoras y educadores no podemos quedarnos con una mirada general que abarca un grupo de mujeres, ya que en la práctica de la relación educativa, estamos con mujeres singulares<sup>58</sup>, y nuestra práctica de relación se pone en juego una a una, desde la riqueza de la disparidad entre mujeres que nos une y nos separa a la vez.

<sup>57</sup> RIBAS, NATALIA (1999). Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña. Barcelona: Icaria, p. 55.

<sup>58</sup> Parto de la idea de disparidad y singularidad que aprendí de MARÍA MILAGROS RIVERA GARRETAS en AA.VV. (2000). De dos en dos. Las prácticas de recreación de la vida y la convivencia humana. Madrid: horas y horas.

Cuando acompañamos procesos de cambio personal o procesos educativos, lo hacemos a partir de la práctica de relación educativa y ésta tiene lugar de dos en dos, de forma singular y única, es una relación que nace de nuevo con cada mujer que conocemos, y que la misma relación marcará los límites y las posibilidades de lo que puede pasar.

Así pues, me parece importante empezar a trabajar con la propia mirada, la mirada de la educadora, yo misma en este caso, así que además de esta descripción general, os hablaré de una mujer, Malika, con la que trabajé algunos años, y de la que aprendí mucho. Os hablo, por lo tanto, de cómo yo la describiría, es decir de mi mirada...

*Malika tiene treinta y dos años y hace doce que vive en Barcelona, proviene de una aldea del campo cercana a Tanger, de pequeña no fue a la escuela, trabajó en el campo hasta que se casó con un hombre que le doblaba la edad cuando ella tenía quince años. Después de unos años viviendo en la casa de sus suegros el matrimonio decide comenzar una nueva vida en Catalunya, ya que tienen referencias de un familiar que se fue, el cual les ayuda en los inicios.*

*Los primeros años en España son muy difíciles para Malika, le cuesta salir de casa, apenas conoce algunas palabras en español y sobretodo se siente pequeña ante los demás. Con una prima que hizo un camino similar hasta llegar a Catalunya, Malika se apunta a nuestro centro e inicia el proceso de alfabetización. Coge un lápiz por tercera o cuarta vez en su vida y se pone “manos a la obra” hasta que aprende a leer y escribir. El habla se le da muy bien, en ese mismo proceso de alfabetización aprende español y lo habla de maravilla, lo cual le da fuerzas para ir al mercado a comprar y no sentirse tan pequeña. En ese tiempo Malika tiene dos hijos, primero una niña y después un niño, los cuales son ya catalanes e inician el proceso de escolarización que abrirá a Malika una nueva relación, la que comienza con las maestras de sus criaturas.*

*Al cabo de los años Malika se siente fuerte, le gusta vivir en Catalunya y aunque los veranos que pueden regresan al pueblo a ver a la familia, ya no piensa en volver. Ahora tiene su vida aquí, como dice ella misma. Ahora sigue viniendo al centro y participa en otros talleres distintos al de alfabetización, ahora sabe más o menos leer y escribir, y lo más importante es que vive feliz. Su español es muy bueno y en muchas ocasiones hace de “mediadora informal” con los recién llegados, además de acoger en su propia casa a muchos vecinos y amigos que poco a poco, pero sin parar van viniendo a España. En estos momentos está embarazada de su tercer hijo, trabaja limpiando en alguna casa y haciendo pan para una tienda marroquí. Desearía montar algún día su propia tienda; le gusta venir al centro, participar en el taller de cocina y charlar con las amigas. Pero su sueño de verdad, es según me dice ahora, seguir como está. Feliz.*



Siento que esta segunda descripción nos aproxima de otra manera a nuestro trabajo, nuestra mirada se encarna en una mujer concreta, así ambas descripciones –la global y la concreta– nos ayudan a comprender mejor quien son estas mujeres y cada una nos sitúa de otra manera para empezar a trabajar, asumiendo que no tenemos porqué excluir las miradas, podemos quedarnos con ambas, mientras esas miradas no dificulten nuestro trabajo en lugar de darnos más luz.

Quizás alguien podría decir que proponía hablar de algunas reflexiones acerca de mi trabajo, y en la tercera página parece que aún estamos en lo que algunos denominan: *la descripción de la población*. Sin embargo, precisamente la pregunta por la mirada hacia la otra mujer, esta pregunta sobre quién es y qué cosas le gusta hacer es ya la primera cuestión importante en nuestro trabajo, y nos predispone de una forma determinada.

Ya que precisamente, partiendo de nuestra mirada tomaremos uno u otro camino como educadoras o educadores. Así, creo que comenzando por la mirada que busca comprender a la otra o al otro y la relación entre ambas, y por tanto saber más sobre una misma, es ya una forma de trabajar. Porque la práctica de relación que se pone en juego, la que la educadora o el educador proponemos, es de comprensión y respeto mutuo, y esa actitud de comprensión y de apertura a lo que la relación otro nos regale, ya predispone a estar de otra manera. Esa otra mujer o ese otro hombre con el que iniciamos una relación, y que quizás se mire así misma/o de otra manera también.

Partiendo del recorrido vital e institucional de las mujeres con las que comenzaba a trabajar, iniciaba ya una cuestión central. Porque además ese proceso de desear comprender se filtra por todas y cada una de las actividades que una pone en práctica. Yo buscaba comprenderlas y eso proponía ya una determinada forma de relación, ellas iniciaban un proceso similar y juntas a la vez dábamos luz a nuestros deseos. ¿Cómo podemos pedir que otras u otros inicien procesos de reflexión personal, de cambio personal, a veces, preguntándose qué desean hacer en la vida, sin nosotros hacer un camino similar respecto a nuestra práctica profesional? No podemos hacer el camino por ellas, lo hacemos junto a ellas, pero nuestra mirada y nuestro estar coloca a la otra ya de una manera distinta, a la vez que su estar y su preguntarse nos interroga.

Su estar, su ser mujeres de Marruecos, viviendo y comprendiendo el mundo a su manera, me devolvían la pregunta sobre cómo vivo yo como mujer y cual es mi relación con el mundo, también me devolvían la pregunta por lo que deseaba, y la cuestión de la supuesta *libertad individual* con la que creía elegir lo que deseaba

como mujer de forma más libre que algunas de ellas. Comprendiendo y valorando más adelante la riqueza de la *libertad relacional*<sup>59</sup>.

Otro matiz en esta idea lo explica Dolores Juliano<sup>60</sup>:

*“La misión de Occidente con respecto a las mujeres es paradójica. Herederos de la “carga del hombre blanco” de “civilizar” al mundo entero y guardianes de la “conciencia moral de Occidente” se plantean ayudar a las mujeres de todo el mundo, liberándolas compulsivamente de la carga de su fecundidad, y rechazando en bloque todas las especificidades culturales que las marginan o que simplemente las hacen vivir de una manera diferente. Así colocan a las mujeres de culturas diferentes ante un dilema. Al identificar abusivamente occidentalización con liberación de la mujer, las ponen en situación de apoyar una u otra opción cultural como un todo, perdiendo los logros y las negociaciones que tenían entabladas en el seno de sus propias culturas.”*

Siento que antes que ponernos a actuar “compulsivamente” como dice Dolores Juliano, debemos comprender –que ya es una forma de actuar–. Y para ello necesitamos aprender a mirar y escuchar, así que yo propongo que empeemos por nosotras y nosotros mismos.

Esta sería, pues, la primera cuestión que aprendí en mi trabajo como educadora, la importancia de la propia mirada hacia estas mujeres y hacia mi relación con ellas. Mirada que se dirige a comprender la relación con la otra, en mi caso, y por tanto también a preguntarme por mi relación con el mundo. Esa mirada que va a la vez hacia fuera y hacia dentro y que pregunta por nuestro ser mujer o ser hombre en el aquí y el ahora.

## 2. DE LA ACOGIDA A LA RELACIÓN DE ACOGIDA

Una segunda cuestión que me gustaría compartir hoy es cómo son los procesos de acogida que llevamos a cabo. En muchos espacios educativos, por no decir en casi todos, pensados para mujeres y hombres inmigrantes aparece la propuesta de la acogida. Acogida que suele entenderse como proceso inicial, como fase inicial necesaria en todo proyecto para acompañar durante los primeros días o meses a aquel o aquella que acaban de llegar.

<sup>59</sup> Aprendí a poner nombre a esta experiencia de la mano de Nuria Pérez de Lara, maestra y amiga en la Universidad de Barcelona.

<sup>60</sup> JULIANO, DOLORES (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y horas, p. 71.

Sin embargo, yo me refiero a otro tipo de proceso que aprendí que tiene lugar en la práctica de relación entre mujeres y que relato a continuación.

Lo que allí pasaba en nuestra relación es que la acogida no era sólo una bienvenida de los primeros días, ni de los primeros meses, era algo más, era un proceso largo en el tiempo, era algo que constituía la relación misma, no era una parte inicial.

Así siento que tiene que ver con lo que Luigina Mortari<sup>61</sup> nos cuenta:

*“Ante todo, hacer acogida no debe ser entendido como un acto excepcional, ya que darle a alguien hospitalidad no significa tener algo especialmente preparado sino introducirle en la vida familiar cotidiana en su totalidad, con todos sus aspectos positivos pero, también con sus dificultades”.*

En mi caso no se trataba de un proceso de acogida como madre de acogida, siendo el caso de la cita, sin embargo podemos aprender de esta experiencia la idea de acoger como proceso largo en el tiempo y que se da de forma compleja, no sólo atendiendo en exceso a la nueva o nuevo que llega.

Creo que Luigina Mortari nos habla en este fragmento de acompañar en la cotidianidad, introducir en lo cotidiano significa estar de verdad y dejarse dar también. Significa mostrar y también dejar que nos muestre lo que “la recién llegada” trae consigo de original, algo que no puede fundirse con nuestro cotidiano sin más, sino que lo altera y lo revive, y en ese baile, en ese movimiento, tanto la que llega como las que están pueden crear un más de sentido en las relaciones antiguas y en las que surgen.

En este momento, añadiría otro matiz en la relación de acogida. Siento que este baile de creación no se da al inicio, sino que al principio del tiempo cronológico precisamente no se da, es demasiado pronto. La relación significativa, que toca adentro y te modifica comienza más adelante, cuando ya hay un tiempo vivido de relación. Quizás no se trata de acoger a la otra u otro, sino de acoger la relación nueva que comienza, acoger lo que nace entre nosotras, lo original, que surge de nuevo. Esa relación profunda de acogida de “la relación con la otra/o”, tiene que ver con la apertura, con la disponibilidad y con la medida en ambas.

Ese proceso lento y profundo de acogida que aprendimos de la relación con nuestra madre o quien por ella<sup>62</sup>, experiencia de relación de la cual podemos par-

<sup>61</sup> DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria, p. 167.

<sup>62</sup> LUISA MURARO (1994). El orden simbólico de la madre. Madrid: Horas y horas.

tir, si nos dejamos<sup>63</sup>, para seguir comprendiendo y creando nuestra singular forma de acoger y dejar que nos acojan, en distintos momentos de la vida, también en nuestro trabajo como educadoras y educadores.

Acoger la relación, significa, por tanto, acoger lo que surge “entre”, y eso que surge es amor y cuidado, pero también dolor y vacío. Dolor y vacío que no siempre sabemos vivir con sabiduría, porque en lugar de vivirlo queremos salir de él sin más, o a veces queremos taponarlo y no nombrarlo porque nos duele; o porque en ocasiones, hace surgir de nosotras y nosotros rabia y violencia, muchas veces originada en una mezcla de impotencia, incomprensión y dificultad para vivir en la incertidumbre.

De ese dolor y vacío que forman parte junto al cuidado de la práctica de la relación educativa debemos aprender también; pero quizás aprender que de forma compleja forma parte de las relaciones, escuchar qué nos dice ese dolor y aprender a vivirlo, a acompañarlo en ocasiones, dejando quizás que haga su curso.

En este proceso de ponernos en juego en una relación compleja, surge otra cuestión importante, la de la disponibilidad de las educadoras y educadores, disponibilidad y apertura a la relación.

¿Cómo poner medida a la disponibilidad y la apretura? ¿Cómo dejarnos tocar y afectar por la otra sin perder el sentido de lo que hacemos?. Esta cuestión la voy resolviendo preguntándome a cada paso por el sentido de lo que hago, compartiendo lo que siento con otras educadoras y compañeras y guiándome por el saber de otras como el de Luigina Mortari cuando nos regala palabras como las siguientes<sup>64</sup>:

*“(...) Luego aprendí a darle significado a mi hacer partiendo de mis sentimientos, de aquello que yo siento como verdadero en las situaciones en que me encuentro. Ahora pienso que no es bueno dejar siempre de lado los propios sentimientos, porque entonces no se está verdaderamente en una situación y al final se desvela la ficción y te encuentras sin puntos de referencia. Comprometerse en el trabajo del cuidado con personas que viven situaciones de fuerte malestar requiere de una forma de “medida de la propia disponibilidad”: es cierto que si no estás disponible caminas hacia el fracaso porque la disponibilidad para con quien sufre es condición necesaria para proporcionarle un cuidado eficaz pero, también es cierto que si gastas demasiadas energías sin reservar espacios*

<sup>63</sup> Idea que nos regala REMEI ARNAUS (2004). Amor a la relación i a la llibertat. En DUODA. Revista d'estudis feministes (en prensa).

<sup>64</sup> DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. Barcelona: Icària, pp. 171, 172, 173.

*para ti pierdes el sentido de la realidad. Este equilibrio no se aprende con palabras sino a través de la experiencia.”*

Y más adelante continua diciendo:

*“(…) Trabajando sobre mis sentimientos creo haber encontrado un firme punto de apoyo: he aprendido a considerar a los muchachos que vienen a mi casa como personas que, simplemente hacen conmigo una parte del camino”. Y he comprendido que este camino nos conducirá a algún lugar sólo si evito caer en idealizaciones que fuercen los sentimientos.”*

Tal y como nos relata de forma bella Luigina Mortari, hacemos con aquellas que acompañamos una parte del camino juntas, y ellas deben decidir que desvío tomar; por tanto las educadoras y educadores lo que cuidamos y acogemos, fundamentalmente, es la relación que surge. Así pues pasamos de acoger a la otra u otro, no permitiendo que sea sujeto activo en su propio proceso a acoger la relación, a cuidar una relación de acogida de la que también nos nutrimos y aprendemos.

### 3. EL SABER DEL CUIDADO

Trataré, a continuación, de explicar con más detalle qué cosas pienso que son valiosas en los procesos educativos de la enseñanza de la segunda lengua, qué ingredientes usaba y cómo los mezclaba en mi receta, cuando los ponía y cuanto tiempo, más o menos, creo que estaban “al fuego” de la clase de lengua. Entrando así en la tercera cuestión que quería compartir para pensar en la práctica de la relación educativa, esto es; el saber del cuidado.

Una de las primeras cosas que hacía cuando una mujer acababa de llegar al centro por primera vez, era recibirla de forma cálida y tranquila, intentar que se sintiera a gusto, relajada. Al principio hablábamos sobre todo, con el cuerpo, con la mirada, con alguna risa que se escapaba con los nervios de los primeros días. En esos primeros momentos la saludaba con las pocas palabras en árabe que aprendí, reconociendo el valor de su lengua materna y consiguiendo alguna otra risa por mi mala pronunciación. Así, ella también compartía conmigo alguna palabra que sabía en español, o alguna que aprendió durante el viaje que aún llevaba en la mirada. Reconocer la lengua materna y partir de lo que ya sabe la mujer a quien acompañaba solía ser un buen comienzo. Desde la tranquilidad y los momentos en que me quedaba sola con esa mujer en el desayuno, por ejemplo, empezaba a hablar, precisamente, hablando. Trataba de conocerla, de saber cómo le gustaba el café o si tomaba té para desayunar. Buscando la oportunidad de relación iba-

mos creando un vínculo que ya se vería por donde iría, desde el conocer cosas cotidianas una de la otra íbamos poniendo palabras. Así comenzaban también las clases de lengua, desde diálogos de la vida cotidiana, que tuvieran que ver con sus vidas y con lo que les pasaba ese primer año y segundo en la nueva tierra. El sentido que me guiaba al preparar las clases era siempre la relación, a partir de la relación aprendemos una segunda lengua –de forma similar a como aprendemos a hablar en la relación con nuestra madre–, recordamos una palabra y una construcción cuando aquella que para mí es importante dijo esa palabra nueva y en qué momento la dijo, por eso decía que aprendemos a hablar, hablando en un contexto concreto y hablando de lo que nos importa.

En esos diálogos que re-producían lo vivido, los nombres eran los nuestros y los lugares aquellos de nuestras vidas, no se trataba de empezar por lo más fácil –primero vocabulario y luego construcción de frases–, si no de aprender a partir de lo que una quiere, de lo que le afecta, lo que le emociona, eso es lo que nos hace recordar palabras y relaciones entre palabras nuevas.

Así, el sentido que nos guiaba era la relación, no el primer o segundo capítulo del libro de gramática. Eso no quiere decir que no hiciéramos gramática, la hacíamos pero sin ponerle nombre y siempre al servicio de ensayar una frase para hablar de nuestras situaciones vividas, no al revés.

Todos estos ingredientes y seguro que muchos más que aún no he sido capaz de nombrar, serían parte de lo que para mí significa tener presente el saber del cuidado de la cultura materna, además de hacerlo de forma más global, como inspiración que guía el sentido de lo que hacemos, hay prácticas concretas, como la de la enseñanza de una segunda lengua, a la que podemos poner nombre concreto. Esto es a lo que, según mi experiencia, se refiere Milagros Rivera en el prólogo del libro de Sofias<sup>65</sup>:

*“En las aulas han caído en la cuenta de que nadie aprende en la escuela si la profesora no tiene presente la obra de enseñanza de lo simbólico –o sea, de la lengua que hablamos y de la voz que tenemos para decir, que al nacer no es mas que un grito– hecha ya por cada madre, y si no tiene presente la profesora que la relación es la mediación educativa, junto con la palabra”*.

En este último apartado he intentado ejemplificar qué ha significado en mi experiencia como educadora, relatando como siento que pongo en juego el saber del cuidado. O, mejor dicho, dejándome interpelar por esa idea y ver cómo yo la pongo

<sup>65</sup> SOFIAS (2002). Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Madrid: Horas y horas.

en juego en mi trabajo escuchando mi deseo de educadora. Algunas de las ideas que me han inspirado son de nuevo las palabras de Luigina Mortari con las que me gustaría terminar este escrito, con palabras bellas sobre el saber del cuidado<sup>66</sup>.

Palabras que me llenan de emoción al reconocer y agradecer el saber que tantas mujeres en el mundo ponen y práctica en su vida cotidiana, sin ruidos, sin que se note todo lo que yo desearía. Ese saber del cuidado que hace posible un mundo habitable con relaciones humanas civilizadoras.

Os dejo pues, con las palabras de Luigina Mortari...:

*“Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él, es un modo esencial de hacer trabajo civilizador. Porque no son tanto las instituciones las que mantienen la cohesión del tejido civil cuanto el trabajo de cuidado que muchas y muchos realizan concretamente en la vida cotidiana, sin que nadie dé cuenta de ello. El saber del “cuidado” es un saber que se nutre de empatía, es decir, de la capacidad de escuchar al otro, sin por ello arriesgarse al confinamiento de la fusión, que anula los dos polos de la relación. Por lo tanto, se trata de un saber que requiere de un pensar sensible al otro, que siente su vida de un modo empático y que se deja interpelar por ella.”*

<sup>66</sup> DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. Bcn: Icària, p. 154.





## *Comunicación 2.*

# LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN LA CIUDAD DE GANDIA

FRANCESC JOSEP SÁNCHEZ I PERIS  
CONCEPCIÓN ROS ROS  
PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

## 1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de sectores económicos que confluyen en la ciudad de Gandia (industria, pesca, agricultura, construcción, turismo), han favorecido la afluencia de inmigración en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

Los datos estadísticos de inmigración desde enero de 1998 a marzo de 2004, consultados en la oficina de empadronamiento del Ayuntamiento de la ciudad muestran que la población inmigrante se ha incrementado en progresión geométrica, doblando cada año la cifra del anterior. Actualmente la ciudad cuenta con una población aproximada de 72.000 habitantes, de los cuales el 14% son personas inmigrantes, lo que conlleva consecuencias en varios ámbitos incluida la escolarización. Se ha pasado de una situación de descenso de unidades por la baja natalidad, a una saturación en la que se hace necesaria la apertura de nuevas aulas que respondan a las necesidades de escolarización obligatoria.

Consecuentemente, la situación en los cuatro últimos cursos académicos viene caracterizándose por un sustantivo incremento de alumnos inmigrantes (1025 en abril de 2004) con las siguientes necesidades de carácter temporal:

- Retraso en la escolarización.
- Falta de conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.
- Adaptación al sistema educativo.
- Adaptación a la nueva situación social.
- Integración familiar en la comunidad educativa.
- Diagnóstico de las necesidades educativas para la elaboración de ACIs.

A ello se añade la problemática existente con anterioridad en relación con la población gitana (190 alumnos) y otros supuestos como son los alumnos inadaptados al sistema escolar, itinerantes, absentistas y con problemas de desestructuración familiar que suman un total de 488 y que presentan las siguientes necesidades:

- Control del absentismo escolar.
- Acciones y programas para prevenir el abandono y la inadaptación escolar.
- Adecuación de la formación a las necesidades sociolaborales.

En estas circunstancias las instituciones públicas responsables se ven desbordadas para ofrecer los servicios necesarios que demanda la nueva situación.

Durante el curso 2001-02 se realizó un estudio para descubrir las necesidades educativas de alumnos inmigrantes con los siguientes objetivos:

- A. Descubrir las dificultades de adaptación escolar y social de los niños y niñas inmigrantes de la ciudad.
- B. Establecer el perfil o perfiles de los alumnos inmigrantes.
- C. Determinar el tipo de intervención para su adaptación en los niveles escolar y extraescolar.
- D. Elaborar un programa de acción compensatoria enmarcado en las directrices emanadas de la Consellería de Cultura y Educación.

## 2. FASES DEL ESTUDIO Y RESULTADOS

El estudio, se plantea en cuatro fases:

- 1<sup>a</sup>. Exploración.
- 2<sup>a</sup>. Determinación de la intervención en función de los resultados.
- 3<sup>a</sup>. Intervención.
- 4<sup>a</sup>. Evaluación de resultados.

La muestra incluye los niños y niñas inmigrantes de cuatro colegios públicos y uno concertado de primaria, entre los 16 colegios existentes en la ciudad, que a efectos de los objetivos de la investigación es representativa del total de la población de inmigrantes escolarizados.

Describimos los resultados obtenidos de los instrumentos de diagnóstico empleados:

### a) *Cuestionario para el tutor, adaptado de los SPES de la Generalitat Valenciana*

Sobre el comportamiento y sociabilidad cabe mencionar que la mayoría van a gusto al colegio, que son bien aceptados por sus compañeros, tienen una buena relación con el profesor y aceptan las normas del centro.

Los tutores, por su parte, destacan que los niños son activos y se muestran alegres. En cuanto a las actitudes, mencionan como destacadas: la asunción de pequeñas responsabilidades, respeto por el turno de palabra o de juego y la colaboración e interés por las tareas de grupo.

Por lo que respecta a los padres, se constata que la mayoría de ellos acuden por iniciativa propia o al ser reclamados por el tutor para tratar asuntos relacionados con las necesidades educativas de sus hijos.

### b) *Cuestionario para el alumno*

Los ítems del cuestionario se agrupan en torno a los siguientes apartados: idioma, colegio, profesores, estudios, familia, salud y tiempo libre. No encontramos diferencias significativas en los apartados mencionados, a excepción del relativo al idioma. Los resultados denotan, en los cuadros 1 al 4, el porcentaje de alumnos con necesidades de inmersión lingüística castellana:

Cuadro nº 1: Idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Castellano	56	65,9	65,9	65,9
	Portugués	1	1,2	1,2	67,1
	Francés	3	3,5	3,5	70,6
	Inglés	1	1,2	1,2	71,8
	Árabe	1	1,2	1,2	72,9
	Chino	3	3,5	3,5	76,5
	Ruso	4	4,7	4,7	81,2
	Armenio	1	1,2	1,2	82,4
	Búlgaro	13	15,3	15,3	97,6
	Rumano	1	1,2	1,2	98,8
	Polaco	1	1,2	100,0	
	Total	85	100,0	100,0	

Cuadro nº 2: Entiendo el español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	4,7	4,7	4,7
	Regular	6	7,1	7,1	11,8
	Bastante	20	23,5	23,5	35,3
	Mucho	55	64,7	64,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Cuadro nº 3: Hablo español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	2	2,4	2,4	2,4
Poco	3	3,5	3,6	6,0
Regular	7	8,2	8,3	14,3
Bastante	16	18,8	19,0	33,3
Mucho	56	65,9	66,7	100,0
Total	84	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,2		
Total	85	100,0		

Cuadro nº 4: Escribo español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco	3	3,5	3,6	3,6
Regular	9	10,6	10,7	14,3
Bastante	16	18,8	19,0	33,3
Mucho	56	65,9	66,7	100,0
Total	84	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,2		
Total	85	100,0		

En el cuadro nº 1 observamos que un 34'1% del total de los inmigrantes, requieren inmersión al castellano pues proceden de países de habla no hispana. En consecuencia, estos últimos mas los alumnos procedentes de habla hispana requieren inmersión en lengua valenciana.

En los cuadros 2, 3 y 4 observamos que el 11'8% no entienden el castellano. Este porcentaje aumenta en lo referente a “lo hablo” y “lo escribo” que se sitúa en el 14'3%.

En cuanto al tiempo de adaptación al sistema escolar, encontramos diferencias debidas fundamentalmente, al desconocimiento de las lenguas oficiales de nuestra comunidad. Son destacables otras variables problemáticas, aunque en menor medida, como las diferencias curriculares, el desfase estacional del hemisferio sur y el retardo en la escolarización de los países de origen.

#### c) *Escala de autoconcepto*

Respecto a la **Escala de Autoconcepto de Piers-Harris**, los **Cuestionarios de Personalidad ESPQ y CPQ**, y las **Matrices progresivas RAVEN** (que utilizamos por su carencia de componentes culturales), observamos que los resultados de las pruebas de autoconcepto, personalidad e inteligencia, muestran perfiles sin diferencias significativas, ni por países, ni por idioma, ni por nivel cultural, en relación a la población autóctona. Por lo que deducimos que el origen y la diversidad de procedencias, no son elementos discriminantes a considerar en las variables estudiadas.

#### d) *Sociograma*

Realizados los sociogramas, detectamos que los índices de aceptación o rechazo no son diferentes al resto de la población, incluso los niños inmigrantes obtienen un índice de aceptación mayor que los alumnos autóctonos de etnia gitana, por lo que el hecho de ser inmigrante no es la causa de mayor o menor socialización en el aula.

En síntesis, los siguientes resultados describen las necesidades que con un carácter temporal o permanente presentan los alumnos inmigrantes y que han servido de punto de partida para la elaboración del programa de intervención:

- Retardo en la escolarización (alumnos que no estaban escolarizados en su país de origen o con escolarización intermitente y con absentismo escolar).

- Falta de conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana (Valenciano para todos los alumnos con expectativa de domicilio estable en la comunidad o que ya estén dos años en la misma y castellano para los no procedentes de países hispano hablantes).
- Adaptación al sistema educativo (Compensación de las diferencias curriculares y de nivel con respecto a los sistemas educativos de origen)
- Adaptación a la nueva situación social (Fomento de actitudes positivas hacia el interculturalismo tanto para alumnos inmigrantes como autóctonos)
- Integración familiar en la comunidad educativa (Fomentar la participación en las AMPA e incluir en los centros la figura del educador social)
- Diagnóstico de las necesidades educativas para la elaboración de A.C.I.s

### 3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA A DESARROLLAR

Según los precedentes enumerados con anterioridad, se elabora un Programa de Compensación Educativa a nivel municipal, al que se adhieren todos los colegios de la ciudad, tanto públicos como concertados, mediante acta de aprobación de los respectivos Consejos Escolares de centro. Se trata, pues, de compartir esfuerzos y distribuir a los alumnos y alumnas de compensación educativa de la forma más equitativa posible, en función de las posibilidades de cada centro, con el objetivo de evitar concentraciones y “guetos”.

Para conseguir el abordaje de las necesidades, ya expuestas, el proyecto aprobado incluye los siguientes programas y objetivos para el periodo 2002-2004:

a) *Programa de acogida para alumnos inmigrantes*

Objetivo:

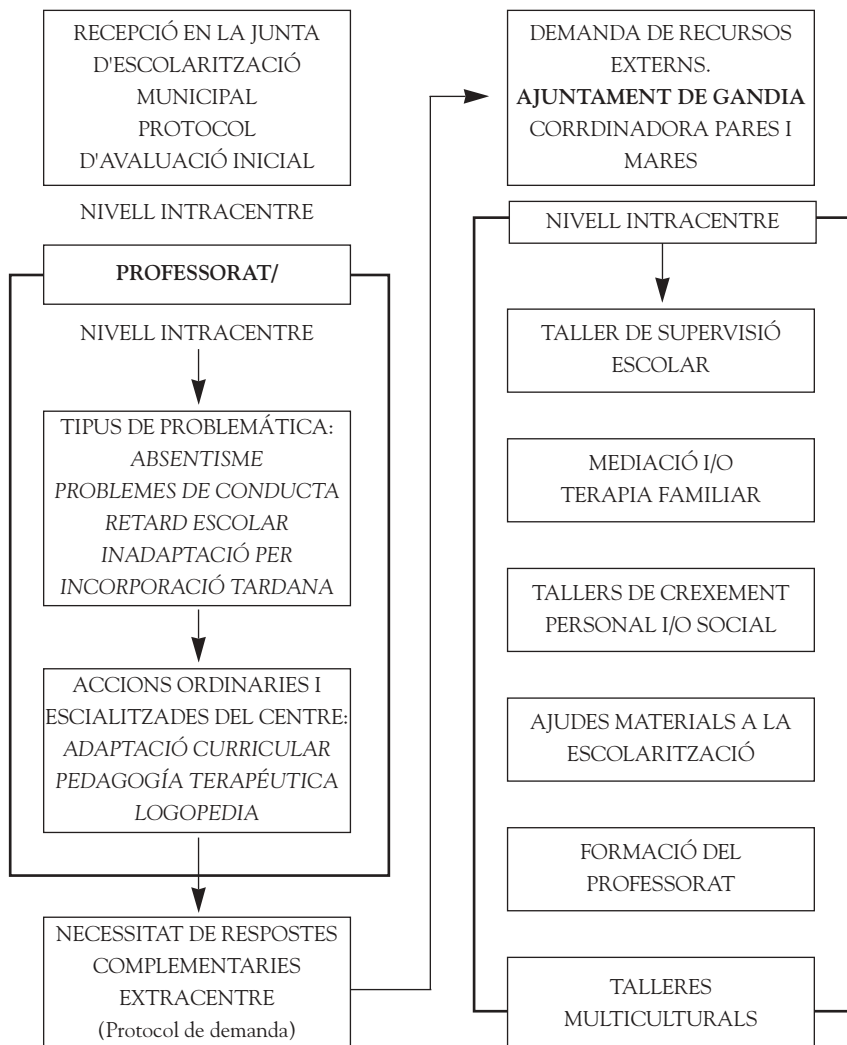
- Recabar información previa sobre antecedentes de los alumnos y alumnas inmigrantes para una idónea escolarización.

b) *Programa de mediación familiar entre padres-profesores-alumnos*

Objetivos:

- Formación de padres, profesores y alumnos
- Práctica de la mediación como alternativa para el abordaje de los conflictos.

## ITINERARI METODOLÒGIC DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓ





c) *Programa de coordinación municipal intercentros y ayuntamiento*

Objetivos:

- Soporte puntual a los centros educativos en la resolución de conflictos.
- Utilización de recursos estructurales municipales por parte de los centros educativos.
- Prevención y tratamiento del absentismo escolar.
- Intercambio y difusión de experiencias entre los centros educativos de Gandia.
- Formación de padres, profesores y alumnos.

d) *Programa de educación intercultural*

Objetivos:

- Sensibilización de la comunidad educativa en la tolerancia y el respeto hacia las costumbres y tradiciones de otras culturas.
- Facilitar en conocimiento y comprensión de la cultura local a los inmigrantes.

e) *Programa de actividades extraescolares formativas*

Objetivos:

- Asegurar la utilización lúdico-educativa del tiempo libre de los alumnos con necesidades de compensación educativa.
- Asegurar la continuidad en los objetivos marcados a nivel evolutivo en los centros durante el tiempo que el alumno no esta en el centro.
- Facilitar el desarrollo personal de los alumnos con un seguimiento individualizado de sus actividades, con fines orientadores y de asesoramiento.
- Favorecer la transición a la vida activa del alumnado que abandona el sistema educativo y desea incorporarse al mundo del trabajo.

#### 4. VALORACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

El programa que se aprobó en el mes de Julio por la Generalitat Valenciana para ser desarrollado durante el curso 2002-03 y posteriormente renovado para el curso 2003-04, va quedando continuamente desfasado e insuficiente en cuanto a los recursos concedidos, debido al incremento constante de nuevas solicitudes de escolarización de alumnos inmigrantes a lo largo del curso. En este sentido hay que destacar que la evaluación de los resultados del trabajo en el aula de educación compensatoria sobre los alumnos inmigrantes se encuentra con muchas dificultades pues el alta de alumnos en dicha acción, responde mucho más a criterios de prioridad que a la superación de los objetivos curriculares previstos.

El proyecto que resulta ambicioso en cuanto a la cantidad de campos de actuación, requiere de una puesta en marcha paulatina. Así, durante el curso 2002-03, se inició la puesta en marcha de las siguientes acciones: Programa de acogida para alumnos inmigrantes; Programa de coordinación municipal; Programa de educación intercultural.

Cada uno de ellos con diferente grado de intervención y consecución. Así el programa de acogida ha ido organizándose en los centros a lo largo del curso con diferentes actuaciones y niveles que van desde la asignación de un alumno tutor, a la determinación del nivel curricular o competencia lingüística, pasando por la adecuación de los pictogramas que describen los espacios físicos o actividades.

El programa de coordinación municipal inter-centros ha permitido optimizar los recursos personales concedidos por la administración educativa, un intercambio de experiencias entre los agentes destinados al programa, la adopción de criterios comunes de evaluación y la optimización de los recursos materiales.

Durante el presente curso 2003-04 se ha continuado con los programas implantados el curso anterior y se ha iniciado el de mediación familiar entre padres-profesores-alumnos en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria.

La realización efectiva del proyecto desde su inicio en septiembre de 2002 hasta el momento actual (abril de 2004), y a la espera de los resultados de una evaluación más exhaustiva a concluir en junio de 2004, ha supuesto, a nivel cualitativo, las siguientes ventajas:

- Mejor aprovechamiento de los recursos personales concedidos por la Administración educativa.
- Coordinación efectiva entre centros.
- Intercambio de experiencias.

- Adopción de criterios comunes de evaluación.
- Optimización de los recursos materiales.
- Seguimiento y asesoría en la aplicación del programa y solución de conflictos.
- Adopción de un modelo de acogida.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO BARRIOS, M. (2001). El alumnado extranjero: un reto educativo. EOS. Madrid.
- CARAMÉS BOADA, MARTA: "Aprendiendo con mujeres de Marruecos. Pensando la práctica de la relación educativa".
- COAN, R. W. Y CATTELL, R. B. (1993). ESPQ. TEA Ediciones. Madrid.
- PIER HARRIS, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale, Nashville, Tenn., Counselor Recording & Test.
- PORTER, R. B. Y CATTELL, R.B. (1995) CPQ. TEA Ediciones. Madrid.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H. y RAVEN, J. (1996). Raven matrices progresivas. TEA Ediciones. Madrid.
- SÁNCHEZ I PERIS, FRANCESC JOSEP; ROS ROS, CONCEPCIÓN; GRAFELLA ESTEBAN, PEDRO R.: "La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandía".



## C. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

- La inmigración es estructural. La Educación Social nos debemos preguntar ¿qué hacer?
- Asistimos al abandono de la Administración de nuestro trabajo con la inmigración.
- Las instituciones deben dar respuestas más objetivas a nuestro quehacer y facilitar/favorecer la integración y normalización.
- Reconocemos la desinformación y/o mala información al respecto de la inmigración.
- Con la inmigración pasa nuestro trabajo por el acompañamiento a nivel individual y colectivo.
- En relación al Menor: Exigimos más agilidad y positividad en la regularización de menores inmigrantes, y esto impide la integración de las/los mismos.
- Exigimos a la Administración el avalar y/o tutelar a las familias inmigrantes en relación a la vivienda.
- Exigimos invertir más en desarrollo y cooperación internacional.



# ENCUENTRO 9: CENTROS PENITENCIARIOS

## A. INTRODUCCIÓN

En este encuentro se ha pretendido centrar el debate en el análisis de los programas de intervención educativa, de acompañamiento, de reinserción social con reclusos, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 17 congresistas y ha sido dinamizado por:

M<sup>a</sup> LUISA JIMÉNEZ REBOLLO. Educadora social y representante de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla y León (APESCYL) en la provincia de Zamora.





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# CENTROS PENITENCIARIOS: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN, DE ACOMPAÑAMIENTO, DE REINSERCIÓN SOCIAL CON RECLUSOS

M<sup>a</sup>. LUISA JIMÉNEZ

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque es bien seguro que todos los que nos damos cita en este grupo de trabajo, tendréis un conocimiento de los Programas de Intervención Social en nuestros ámbitos de trabajo y las coordinaciones que mantenemos con las distintas ONG's y Asociaciones para que nuestra labor sea efectiva y se traduzca en una mejora de la aplicación de los recursos externos para los reclusos, debemos hacer una breve referencia a la creación, organización y funcionamiento de las Instituciones Penitenciarias y más concretamente a la organización y funcionamiento de los Centros Penitenciarios, con el fin de dar a conocer los conceptos legales y pautas de actuación en los que nos basamos, en aras de alcanzar una mayor coordinación y en definitiva una mayor efectividad en el trabajo con reclusos, ex-reclusos y familias.

La Ley General Penitenciaria atribuye a la política los siguientes objetivos:

- Custodia.
- Reinserción.
- Acción Social.

Los Servicios Sociales Penitenciarios tienen encomendado el objetivo de la acción social y, como veremos, ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años ampliando su ámbito de actuación y ampliando su componente de coparticipación con otras instituciones e instancias.

Los principales textos a los que debemos hacer referencia y que de algún modo pueden orientar el papel y la estructura de los Servicios Sociales son:

- La Ley General Penitenciaria 1/1979 de 26 de Septiembre, que regula en sus artículos 74 y 75 la acción social que se prestará a los reclusos, a los liberados y a sus familiares a través de la Comisión de Asistencia Social.
- La desaparición, en virtud de lo dispuesto en el Real Decreto 1334/1994 de 20 de Junio, de la estructura organizativa y funcional de las que todos conocíamos como CAS y la asunción de competencias en materia de servicios sociales penitenciarios por el Organismo Autónomo de Trabajo y prestaciones Penitenciarias, define un nuevo marco de ejecución de esta actividad.
- La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, de Código Penal, con entrada en vigor el 25 de Mayo de 1996, al desarrollar un nuevo sistema de penas y medidas de seguridad, incide, de algún modo, en el papel de los Servicios Sociales Penitenciarios, por una parte introduce alternativas a la pena privativa de libertad y por otra realiza una nueva regulación de las medidas de seguridad para los internados en Centro Psiquiátricos, Centro de deshabitación o Centro Educativo Especial.
- El Real Decreto 190/1996 de 9 de Febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario en su Art. 229 regula los Servicios Sociales Penitenciarios como servicios incluidos en la estructura de los centros penitenciarios, que actuarán en el interior y en el exterior de los mismos, para prestar atención social a los internos, a los liberados condicionales y a los familiares de unos y otros. A su vez el Art. 200 establece como otra función de los servicios sociales penitenciarios, el seguimiento y control de los liberados condicionales adscritos al Centro Penitenciario correspondiente.

## 2. PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO

Desde la experiencia desarrollada durante estos últimos años, inicialmente en la Prisión vieja de Zamora y posteriormente en el Centro Penitenciario de Topas (Salamanca) y desde las necesidades detectadas en la población penitenciaria, surge el Programa de Intervención Social de reclusos en el Centro Penitenciario de Topas (Salamanca).

Los Programas Sociales Penitenciarios tienen como finalidad favorecer la inserción social de las personas privadas de libertad o sometidas a medidas alternativas a las penas privativas de libertad, así como paliar las quiebras producidas en éstos y sus familiares, mediante mecanismos de protección y asesoramiento que permitan superar las desigualdades iniciales y los problemas sociales añadidos sin que exista discriminación por su situación penal y/o penitenciaria.

### 2.1. FUNCIONES

En base a la organización y fines, las funciones de las ONG's y ASOCIACIONES se ordenan atendiendo un doble criterio de actuación y secuencia temporal en la que intervienen el criterio social, laboral y personal:

- Atención a los propios reclusos del Centro.
  - En el momento de su implicación y participación en el Programa de Intervención propiamente dicho.
  - Durante el proceso de trabajo donde lleva a cabo las actividades.
- Intervención en el exterior: con permisos penitenciarios, salidas terapéuticas, régimen abierto, liberados condicionales, los penados sometidos a medidas sustitutivas, los penados con problemas de drogadicción o suspensión de condena.

Cada Centro Penitenciario cuenta con un departamento social, dependiente de la Subdirección de Tratamiento, que tiene como función atender la demanda interna del recluso, identificar las necesidades reales, conocer la situación del interno y su entorno, evaluar los recursos personales para afrontar estas necesidades y conocer el entorno familiar y social.

Nuestras funciones van encaminadas a:

- Propiciar información de los reclusos, con los distintos servicios y otras asociaciones y ONG's.
- Motivar al interno, reforzar las conductas positivas con el fin de propiciar su adaptación penitenciaria.
- Ofrecer apoyo emocional y escucha activa, destacando la función de apoyo que se ejerce con la empatía, además de las consecuencias que se pueden producir en la motivación y en la participación.
- Seguimiento y acompañamiento de los internos durante los permisos de salida, a través de su familia.
- Propiciar una intervención social con un Programa planificado que abarque las realidades del recluso, diseñando un Proyecto dirigido a los internos con los que trabajamos.

Entre las características específicas de la población de la prisión de Topas, destacamos un alto número de población inmigrante y un elevado número de personas drogodependientes. Esta situación hace que nuestro Programa de Intervención Social trate de abarcar estas dos realidades, diseñando dos Proyectos, uno dirigido a Drogodependientes y otro a Extranjeros.

Nuestra acción se desarrolla primordialmente en el Módulo 6 y Sociocultural, con una presencia diaria a través de varias actividades a lo largo de la semana.

Esto no implica que nuestro espacio de intervención vaya dirigido específicamente a internos que se encuentren en dicho módulo, ya que las propias características de movilidad y cambios nos hacen seguir o iniciar el trabajo en otro módulo a través de seguimientos personales en el Área de Enfermería con otro tipo de actividades.

Los dos colectivos que cumplen condena en los Módulos son de características diferentes a nivel cultural, familiar, económico, lingüístico y expectativas de futuro, etc.

Nuestra tarea se centra principalmente en la Motivación, en posibilitar alguna opción para el aprovechamiento de tiempo de condena y conseguir reducir en parte los efectos negativos del tiempo de privación de libertad.

En el marco de la intervención con drogodependientes la actividad no está centrada en la consecución de objetivos de reducción o de mejora de las condiciones de consumo de drogas, sino de la toma de conciencia de su realidad y de

adquisición de maduración personal que posibiliten posteriormente una futura recuperación, aunque ésta no se dé en el momento inicial.

El elevado número de inmigrantes en el Centro, en su mayoría son de procedencia Africana y Latinoamericanos, determina y plantea constantemente nuestra tarea con ellos. Más que pretender dar respuestas a sus necesidades de comunicación e información de su País o familia, tratamos de establecer con ellos algún tipo de relación personalizada. A través de las diversas actividades deportivas, educativas, lúdicas y ocupacionales queremos servir de trampolín de comunicación que ayude a reducir la ansiedad y tensión que provoca su situación de privación de libertad en un país extraño para ellos.

## **2.2. ÍNDICE DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIAL PENITENCIARIO**

1. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA
2. ACTIVIDADES DENTRO DEL CENTRO PENITENCIARIO.
  - 2.1. SEGUIMIENTOS PERSONALES.
  - 2.2. ASESORÍA JURÍDICA.
  - 2.3. TALLER DE HABILIDADES SOCIALES.
  - 2.4. TALLER DE VALORES HUMANOS.
  - 2.5. MANUALIDADES.
  - 2.6. TALLER DE OCIO Y TIEMPO LIBRE.
  - 2.7. APOYO A LA ALFABETIZACIÓN.
  - 2.8. TALLER DE SALUD.
  - 2.9. REVISTA DE C.P. TOPAS.
3. ACTIVIDADES FUERA DEL CENTRO PENITENCIARIO:
  - 3.1 APOYO A FAMILIAS.
  - 3.2 AVAL DE PERMISOS PENITENCIARIOS.
  - 3.3 CUMPLIMIENTOS ALTERNATIVOS Y AVAL DE LIBERTAD CONDICIONAL.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL PENITENCIARIO DE MEDIO ABIERTO

JOSÉ ANTONIO MORÁN VEGA<sup>67</sup>

#### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es el analizar crítica y constructivamente el trabajo que realiza el educador social penitenciario de medio abierto, no centrándonos únicamente en sus funciones sino también en la evolución de esta figura que surge inicialmente como colaborador de psicólogos, pedagogos, juristas hasta desvincularse de estos profesionales y convertirse en un técnico de la educación no formal.

La Educación Social aborda la integración social desde un modelo de acción socioeducativa. Se enfrenta a una serie de problemas, algunos de los cuales

<sup>67</sup> Educador Social Col. 276 CEESC desarrollando su trabajo en Medio Abierto Penitenciario y Doctor en Pedagogía - Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad "Rovira i Virgili" de Tarragona.

iré desarrollando a lo largo de la comunicación y que son consecuencia del recorrido histórico hasta su construcción.

Históricamente la Educación Social ha ido dando respuestas a diferentes situaciones desde tres ámbitos: el ámbito social (educación especializada), el ámbito cultural (animación sociocultural) y el ámbito educativo (educación de adultos). Ahora bien, existen nuevas formas de desarrollar la Educación Social.

El reconocimiento académico de la profesión del educador social a través de una Diplomatura Universitaria, con una formación polivalente dentro de la educación no formal abarca cuatro ámbitos diferenciados: la educación especializada, la educación de adultos, la formación laboral y la animación sociocultural ha significado un gran avance. Con anterioridad al año 1991 existían unas determinadas preparaciones realizadas en escuelas de animación públicas y privadas que daban una formación parcial y muchas de ellas sin una garantía de calidad

Dado que la actividad profesional del Educador Social va a ser llevada a cabo dentro de la educación no formal, considero necesario definir este concepto. La educación no formal puede definirse como toda actividad sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños (Coombs, 1985: 46). Parte de las actuaciones no formales ofrecidas por diversos organismos son etiquetadas como educación social, denominando con este término a todos aquellos procesos de prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos (Fermoso, 1994: 21).

Los antecedentes históricos de los educadores sociales son el educador especializado, el animador sociocultural y el educador de adultos. Aún existiendo todos estos antecedentes, la profesión del educador social es una profesión joven, presentado numerosas dificultades, siendo una de las más importantes las referentes a la definición de su rol profesional.

El Educador Social es un técnico de la intervención socieducativa preparado para desarrollar su actividad laboral con un colectivo que presenta unas necesidades específicas, formado en las técnicas de animación, gestión y planificación de programas, y con una sólida formación para la adaptación a nuevos ámbitos y formas de intervención.

El Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado social, define al educador social como: *“un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos*



*los de tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como la acción socioeducativa”*

El educador social dentro del ámbito penitenciario es una figura reconocida legal y reglamentariamente, cuyas funciones han ido evolucionado y se han ido matizando con el paso del tiempo. Asimismo también hay que diferenciar las funciones que realizan estos profesionales en régimen ordinario y cerrado de las funciones que se realizan en medio abierto, que son en las cuales me centraré en esta comunicación.

Circunscribiré esta figura en medio abierto penitenciario en la Comunidad Autónoma de Cataluña, siendo ésta la única Comunidad Autónoma del Estado Español que tiene transferidas las competencias penitenciarias.

Cataluña tiene transferidos los medios y servicios penitenciarios. La transferencia se realizó mediante el Decreto 3482/1983, de 28 de diciembre, sobre el traspaso de servicios del Estado a la Generalitat de Cataluña en materia de Administración penitenciaria. Las competencias son efectivas a partir del 1 de enero de 1984, fecha en la cual se transfieren a la comunidad autónoma los medios personales y materiales.

En el Estatuto de Autonomía de Cataluña en el artículo 11 (competencias exclusivas de la Generalitat de Catalunya) que se integra en el título primero de la norma Competencias de la Generalitat, dice textualmente. *“Corresponde a la Generalitat la ejecución de la legislación del Estado en las materias siguientes: 1) Penitenciaria...”*.

En esta primera parte he realizado el marco conceptual que justifica la figura del educador social en el ámbito penitenciario (Interviene en la educación no formal con adultos). Este profesional no surge de la noche a la mañana existiendo una base legal que contempla sus funciones, teniendo en cuenta que la situación de derecho y la situación de hecho son diferentes. En el apartado siguiente iré analizando esta última afirmación.

## 2. SITUACIÓN LEGAL

Antes de entrar a fondo en el estudio de la figura del Educador Social en el ámbito penitenciario, considero necesario analizar su origen legal.

El Reglamento penitenciario vigente establece una concepción más amplia del tratamiento penitenciario, incorporando avances en el campo de la interven-

ción y tratamiento tendentes a favorecer una vida en libertad con ausencia de registros delincuenciales. Entre los diferentes profesionales que intervienen en la ejecución de los programas de tratamiento se encuentran los educadores.

La base es el tratamiento penitenciario, que fuera a parte podríamos valorar si es eficaz o no, pero lo que sí está claro es que existe y existe por imperativo legal.

Su origen legal lo encontramos en el artículo 25.2 de la Constitución Española: *“Las penas privativas de libertad están orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado que estuviera cumpliendo pena de prisión disfrutará de los derechos fundamentales de este capítulo, excepto aquellos que se encuentren limitados por el contenido de la sentencia condenatoria, por el sentido de la pena y por la ley penitenciaria. En cualquier caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado, a los beneficios correspondientes a de la Seguridad Social, y al acceso a la cultura y al desarrollo integral de la personalidad”*.

Tiene su continuación en el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de setiembre, general penitenciaria<sup>11</sup>: *“Las instituciones penitenciarias reguladas en esta Ley tienen como finalidad primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, como también la retención y la custodia de los detenidos, presos y penados.*

*Igualmente tienen a su cargo una tarea asistencial y de ayuda para internos y liberados”*.

En el artículo 59 de la citada Ley se establece que: *“el tratamiento penitenciario consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a conseguir la reeducación y la reinserción social de los penados. Con el tratamiento se pretende hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la ley penal y de atender sus necesidades. Con esta finalidad se ha de procurar en la medida de lo posible, que desarrollen una actitud de respeto hacia ellos mismos y de responsabilidad individual y social respeto a la familia y a la sociedad en general”*.

Ahora bien, el tratamiento penitenciario se inspira en los principios que a continuación se relacionan:

1. Se tiene que basar en el estudio científico de la constitución, el temperamento, el carácter, las aptitudes, las actitudes del sujeto que se ha de tratar, y también del sistema dinámico-motivacional y del aspecto evolutivo de su personalidad.
2. Tiene que guardar relación con un diagnóstico de personalidad criminal y con un juicio de pronóstico inicial.
3. Tiene que ser individualizado.

4. Tiene que ser programado.
5. Tiene que ser de carácter continuo y dinámico.

Existe también una normativa internacional y europea que hace referencia a esta materia, siendo las más importantes las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos<sup>iii</sup> y Las normas penitenciarias europeas<sup>iv</sup> donde figura que el régimen penitenciario tiene que reconocer la importancia de un buen programa de educación física, de deporte y de actividades recreativas.

Con posterioridad al crearse el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC) el 23 de noviembre de 1996 al entrar en vigor la Ley 15/96 de 15 de noviembre del Parlamento de Cataluña y existiendo un Proyecto de Ley de creación de la especialidad de educación social en el cuerpo de diplomados de la Generalitat de Cataluña, siguiendo las Resoluciones del Parlamento de Cataluña 936/V, de 13 de mayo de 1999, y 306/VI, de 8 de noviembre de 2000, instan al Gobierno de la Generalitat a crear un cuerpo específico de educadoras y educadores sociales dentro de la estructura de la función pública de la Generalitat. En relación a esta cuestión se tiene que tener en cuenta que entre la normativa que regula los cuerpos de funcionarios de la Administración de la Generalitat, la Ley 9/1986, de 10 de noviembre, crean los cuerpos que llevan tareas de carácter profesional derivadas directamente de la titulación académica necesaria para poder acceder. Entre estas, el artículo 2 de la citada norma crea al cuerpo de diplomados de la Generalitat, correspondiente al Grupo B de nivel de titulación. En el Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña número 4090 de 12/03/2004 se publica la resolución GAP/517/2004 por la cual se hace pública la convocatoria que rige el proceso de integración de los funcionarios que pertenecen al grupo B, en la especialidad de educación social, del cuerpo de diplomados de la Generalitat de Cataluña.

Todas estas últimas disposiciones legales incidirán en la figura del educador social en este ámbito.

Dentro de la legislación educativa citamos a la LOGSE que hace referencia a los objetivos que tiene que tener la educación de adultos, que son: *“adquirir y actualizar la formación básica, mejorar la cualificación profesional y desarrollar la participación en la vida social. También regula que la población interna de los centros penitenciarios tiene que tener acceso a esta formación”* y la LFA (Ley de Formación de Adultos de Cataluña) que plantea: *“la atención a la población con más necesidades..., la educación de adultos tiene que facilitar la participación en la sociedad y que la formación de adultos abarca tres ámbitos: la formación instrumental y básica, la formación para el mundo laboral y la formación para el tiempo libre y la cultura”*.

### 3. EL EDUCADOR SOCIAL DE MEDIO ABIERTO

#### 3.1. FORMA DE ACCEDER AL PUESTO DE EDUCADOR SOCIAL EN MEDIO ABIERTO

En el Reglamento penitenciario de 1968 (actualmente este Reglamento no está en vigor) se contempla la figura del educador. Los primeros educadores que se nombraron fueron en su gran medida funcionarios del llamado Cuerpo Especial de Instituciones Penitenciarias (Grupo B) y con posterioridad se incorporan funcionarios del Cuerpo de Ayudantes (Grupo C) después de haber realizado un curso de especialización en la Escuela de Estudios Penitenciarios de Madrid.

Cuando se traspasan las competencias a la Generalitat en materia de personal se transfieren a los educadores que prestaban sus servicios como tal en los diferentes centros penitenciarios de Cataluña. A partir de este momento, será la Generalitat quien seleccionará y formará a los educadores.

Los educadores son funcionarios de los cuerpos de Servicios penitenciarios Grupos B y C, con capacitación específica para esta función. Quienes ocupan puestos de educador han cursado en su mayoría estudios universitarios relacionados con las ciencias sociales o el derecho (licenciaturas de pedagogía, psicología, sociología, derecho, diplomaturas en magisterio, trabajo social, criminología y recientemente en educación social).

Con posterioridad han sido seleccionados a través de un concurso de méritos para realizar un curso teórico-práctico, en la mayor parte de los casos, en el Centro de Estudios Jurídicos y de Formación Especializada del Departamento de Justicia.

#### 3.2. TAREAS DEL EDUCADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO

### REFERENCIAS HISTÓRICAS

De los textos legales se desprende que hasta hace poco tiempo los educadores tenían una dependencia formal del resto del equipo, siendo sus funciones “*colaboradores directos e inmediatos de los Equipos de Observación y Tratamiento*”. Con el tiempo éste fue uno de los principales objetivos: desvincularse de los técnicos. La división del trabajo realizada por la institución situaba a los educadores y a los técnicos en una relación diversa referente a los internos. Mientras los téc-

nicos realizaban la mayor parte de sus trabajos en despachos situados fuera de la zona donde estaban ubicados los internos, los educadores lo realizaban con internos y en su propio medio. Esto suponía un mejor conocimiento de la población reclusa por parte de los educadores. Donde encuentran un contenido formal, los educadores, es en las actividades de tipo deportivo y cultural.

Cuando los educadores redactaban informes de conducta solicitadas por parte del equipo eran examinados celosamente por los técnicos para evaluar si invadían su terreno, ciñéndose específicamente al registro de conductas y a las trayectorias institucionales de los usuarios.

Las actividades que realizaban, por superfluas que fueran, daban a los que las organizaban un trato directo con la población. El crecimiento cualitativo y cuantitativo de las actividades genera una infraestructura que vincula a los internos con la institución a través de los educadores, obligando a autorizar el uso de espacios, que antes estaban bajo la supervisión de funcionarios de vigilancia y ahora pasaban a estar bajo la tutela de los educadores. El aumento de actividades obliga a que sean tenidas en cuenta a la hora de aprobar el horario del centro, creándole unas franjas horarias específicas.

De todo lo expuesto deducimos que el aspecto cuantitativo ha sido el fundamental para tomar decisiones y tener en cuenta el trabajo de estos profesionales, dejando en un segundo plano el aspecto cualitativo. En este sentido Juan Sáez Carreras defiende en el Congreso de educadores sociales celebrado en Barcelona entre el 6 y el 9 de junio de 2001 en la ponencia titulada "Profesionalizando la educación social: las técnicas cualitativas en el trabajo social", que la profesionalización de los educadores sociales está normalmente interpretada en términos cuantitativos pensando en el mercado de trabajo. Considera que es una interpretación muy pobre de lo que se entiende hoy por profesionalización. La versión cualitativa de la profesionalización está más cerca de la calidad.

## SITUACIÓN ACTUAL

El educador es miembro de la Junta de tratamiento y forma parte del equipo técnico. El Reglamento penitenciario vigente indica que todo el personal debe de colaborar directa o indirectamente con el tratamiento. En los equipos técnicos se ha dado entrada, en el año 1996, a los educadores y otros profesionales por considerar que el tratamiento no deben de realizarlo exclusivamente los psicólogos, pedagogos o juristas-criminólogos.

Previamente he de resaltar que los educadores mientras desempeñan su puesto de trabajo, están excluidos de funciones de régimen interior del establecimiento, “...si tuviera conocimiento de faltas reglamentarias, salvo aquellas que constituyan delito o pongan en grave peligro el orden general o la seguridad del establecimiento, actuarán con un criterio de discrecionalidad tratando de armonizar su deber de funcionarios con el fin del tratamiento y la correspondencia a la confianza que hayan depositado en ellos los internos”.

Sus funciones legales vienen reconocidas y están especificadas en el artículo 296 del RP que a groso modo son las siguientes:

1. Atender al grupo de internos que se le asignen
2. Constituir progresivamente la carpeta de observación
3. Practicar la observación directa del comportamiento
4. Colaborar con los especialistas miembros del equipo
5. Asistir a las reuniones periódicas
6. Organizar y controlar las actividades deportivas y recreativas de los internos
7. Excepcionalmente pueden colaborar con los profesores de Educación General Básica en la tarea de instrucción cultural y en los establecimientos de régimen abierto con los trabajadores sociales en la solución de los problemas laborales

Estas son las funciones generales que tienen que realizar, ahora bien dependiendo de la clasificación de los internos (primer, segundo o tercer grado de tratamiento o lo que es lo mismo internos ubicados en centros de régimen cerrado, ordinario o régimen abierto) los educadores realizan funciones diferentes y más específicas que es necesario desarrollar.

Recientemente en un documento de trabajo la Dirección General de Servicios Penitenciarios, Rehabilitación y Justicia Juvenil juntamente con los sindicatos más representativos establecen que las funciones del educador social en régimen abierto serían las siguientes:

En régimen abierto el educador es el referente principal del interno en el proceso de intervención. Desarrolla todas las tareas necesarias para supervisar el programa de tratamiento individualizado en todas las áreas.

Las funciones serían las siguientes:

1. Favorecer medios de reinserción social
2. Intervenir en la educación para la vida cotidiana
3. Derivar al interno a un recurso normalizado, si es posible.
4. Establecer y realizar un seguimiento institucional y postinstitucional
5. Trabajar en coordinación con los trabajadores sociales

#### **4. PARTICIPACIÓN EN LOS EQUIPOS PROFESIONALES DEL CENTRO**

El educador como técnico del medio penitenciario, es miembro del equipo multidisciplinario, del equipo de educadores y de los órganos colegiados

##### **1. Equipo multidisciplinario**

Tiene las siguientes funciones:

- Formular propuestas referentes a los internos
- Participar en la toma de decisiones
- Pedir y dar asesoramiento al equipo
- Coordinarse con el resto del equipo
- Realizar informes, a propuesta del centro, de los órganos judiciales, de la Dirección General o a iniciativa propia
- Colaborar con los derivaciones de los internos a los recursos externos, cuando sea necesario.

##### **2. Equipo de educadores**

El educador miembro del equipo de educadores tiene las siguientes funciones:

- Intercambiar información con el resto de los educadores
- Participar en el diseño del plan anual de trabajo
- Evaluar el plan anual de trabajo
- Evaluar las actividades de las que es responsable
- Asistir a las reuniones
- Coordinarse con el resto de los educadores

### 3. Órganos colegiados

El educador tiene que participar en los órganos colegiados que determine el reglamento y con las funciones que especifique.

Se puede apreciar que existen confusiones en el Reglamento penitenciario en cuanto a la función de los educadores sociales, siendo necesario desarrollar con documentos posteriores y de rango inferior las funciones de este colectivo.

A través de todas las funciones expuestas con anterioridad se puede comprobar que la figura del educador es polivalente. Una de las funciones que quisiera resaltar es la coordinación debido a las dificultades que existen para ser llevada a cabo. Posiblemente estas dificultades partan de la delimitación de funciones de los diferentes profesionales que intervienen en el campo social, por la conquista de un hueco laboral. De esta forma los profesionales se ven como opositores y no como colaboradores. De todos estos enfrentamientos los que resultan perjudicados son los usuarios porque indudablemente disminuirá la calidad de la intervención llevada a cabo.

La coordinación es una función imprescindible. Debemos de tener conciencia y asumir como una de nuestras funciones la coordinación, de tal forma que debe de realizarse también con el resto de los profesionales que intervienen en el ámbito para establecer prioridades, planificar los objetivos, evaluar los resultados o delimitar los campos.

## 5. RETOS Y PROPUESTAS EN EL SIGLO XXI

Las propuestas de futuro van dirigidas a regularizar la profesión del educador social en el campo de la inserción social de personas desadaptadas. Por una parte se realizan propuestas a nivel general haciéndonos eco de la problemática de todo el colectivo de educadores sociales y a nivel particular en lo que hace referencia a su trabajo diario. De esta forma se continuará trabajando en la línea de construir el espacio profesional que debe de tener el educador social.

### 5.1. A NIVEL GENERAL

- Participar de manera activa en la formación de futuros profesionales a través de la figura del tutor de prácticas de la institución, aportando al alumno en prácticas su experiencia laboral. El educador social –profesional– a través de estas colaboraciones con la universidad se vincula



con el mundo universitario y con sus inquietudes, participando de forma activa en el debate universitario.

- Planteamientos de los profesionales de la Educación Social referente a los perfiles formativos procedentes de la FP (módulos profesionales). Con la reforma de la enseñanzas medias aparecen nuevas titulaciones como insertores sociales, animadores socioculturales,... que tienen una menor preparación académica y el contrato de estos profesionales supone un menor coste económico. Ahora bien el conflicto surge cuando el perfil de trabajo corresponde a los educadores sociales.
- Reconocer por parte de la Administración y de la empresa privada que los educadores sociales tienen una formación y una preparación exactamente igual que el resto de los profesionales del campo social para ocupar puestos de gestión y de responsabilidad.
- Velar por que los procesos de oferta de empleo se ajusten a la titulación de diplomados universitarios en educación social o habilitados para ejercer la profesión.
- Diferenciar, en el terreno laboral, las funciones propias del educador social en relación a los diferentes profesionales que intervienen en el campo social.
- Replantear la cultura profesional de los educadores

## **5.2. A NIVEL ESPECÍFICO**

- Ampliar el campo de trabajo de los educadores sociales dentro del ámbito penitenciario. Dentro de esta ampliación podría estar la intervención que se pudiera llevar a cabo con los liberados condicionales. Sería una continuación del régimen abierto, totalmente conectada con la intervención llevada a cabo en la prisión, en las secciones abiertas o en los centros abiertos a través del informe de pronóstico de integración social en el cual participan estos profesionales.
- Actualmente se reserva únicamente a los trabajadores sociales pertenecientes a la Comisiones de Trabajo Social Penitenciario y considero que es necesaria la presencia del educador ya que ha participado en el trabajo llevado a cabo durante todo el proceso de reinserción y la libertad condicional es el último periodo del cumplimiento de la pena.

- Desarrollar lo establecido legalmente sobre las unidades dependientes, pisos de reinserción... en los cuales la figura del educador es imprescindible, ya que es uno de los profesionales que tendría el perfil adecuado.
- El Código penal vigente ha introducido nuevas penas a las tradicionales establecidas en los códigos penales anteriores. Dentro de estas innovaciones figuraría la pena de arresto de fin de semana (donde no se está interviniendo, apareciendo sólo como un aparcamiento de fin de semana estando ausentes los profesionales de tratamiento de la institución durante su cumplimiento ) o el trabajo en beneficio de la comunidad (todavía no desarrollado). Este sería otro espacio de intervención.
- Deontología profesional. La ética es imprescindible en la profesión del educador social afectando por una parte al proceso autónomo de construcción de su identidad y por otra parte en lo que hace referencia a la gestión de los conflictos éticos que surgen de la práctica cotidiana. Crear una ética supone marcar los límites de la profesión y especificar una forma de actuar fruto de la práctica diaria y de la formación específica.
- A lo largo del artículo he especificado que los educadores sociales además del marco técnico tienen un marco ideológico, ético y moral, que no pueden entrar en contradicción. Tienen que estar en armonía la legislación y las normas institucionales que le afectan, la ética y la práctica profesional de este colectivo y las normas marcadas por el equipo al que pertenece.
- Los educadores sociales son profesionales de la educación social, no tienen porque tener un perfil vocacional y/o voluntario. En el ámbito penitenciario la titulación académica de estos profesionales es bastante elevada, existiendo una formación universitaria diversa y heterogénea. Las funciones que se realizan en este ámbito son resocializadoras en un sentido reeducador.

## BIBLIOGRAFÍA

- CACHO, J. (1998): *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Edit. APESC. Barcelona
- COOMBS, P.H. (1985): *La crisis mundial de la Educación. Perspectivas actuales*. Edit. Santillana. Madrid.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Edit. Herder. Barcelona.
- FULLANA, J. (1999): *Els àmbits de treball de l'educador social*. Edit. Aljibe. Girona

- LÓPEZ HERRERERÍAS, J.A. (Coord.) (1996): El educador social: líneas de formación y de actuación. Guillermo Mirecki. Madrid.
- MORÁN, J.A. y PORTUGAL, R. (1999): "Inserción social de los reclusos a través del trabajo". En *Criteri*, 2n trimestre, núm. 10, Tarragona.
- MORAN, J.A. (2001): "El educador social en el ámbito penitenciario en Cataluña". En *Universitats Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Any XXV, III època. Tarragona, pp. 213-227.
- SEDÓ, C. (1999): *Treballant com a educadora o educador social*. Ediciones Pleniluni. Barcelona.

### **DISPOSICIONES LEGALES:**

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA publicada en el BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, entrando en vigor el mismo día. Con posterioridad a la entrada en vigor se modifica el artículo 2 del apartado 13 por reforma publicada en el BOE núm. 207 de 28 de agosto de 1992.
- DECRETO 3482/1983, de 28 de diciembre, sobre el traspaso de servicios del Estado a la Generalitat de Cataluña en materia de Administración penitenciaria.
- LEY 15/96 de 15 de noviembre del Parlamento de Cataluña
- LEY ORGÁNICA 1/1979, de 26 de setiembre, general penitenciaria
- LEY ORGÁNICA 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña.
- REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado social
- REAL DECRETO 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento penitenciario
- MORÁN VEGA, JOSÉ ANTONIO: "La figura del educador social penitenciario de medio abierto".



# **ENCUENTRO 10: INSERCIÓN LABORAL**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Encuentro en el que se ha debatido sobre programas de formación ocupacional e inserción sociolaboral dirigidos a diferentes colectivos, parados, mujeres, jóvenes; formación continua para activos...

En este encuentro por ámbitos han participado 23 congresistas y ha sido dinamizado por:

SONIA MORALES CALVO. Profesora de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el centro universitario de Talavera de la Reina.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## INSERCIÓN LABORAL

SONIA MORALES CALVO

En la sociedad actual, las continuas modificaciones del sistema productivo, la introducción de las nuevas tecnologías, el triunfo de las ideas globalizadoras y neoliberales, los cambios sustanciales en la organización del trabajo, así como, los efectos de las crisis económicas (paro, reconversión industrial) afecta al contenido y a las estructuras de las ocupaciones. El mercado laboral exige nuevos tipos y mayor nivel de cualificación en los trabajadores para hacer posibles la inserción o reconversión ocupacional de los mismos, este reto ha provocado cambios en los sistemas educativos introduciendo subsistemas de educación permanente para el trabajo.

Simultáneamente, la iniciativa privada y las organizaciones sociales colaboran en este proceso de ajuste constante entre las cualificaciones que demanda el sistema económico-productivo y las que ofrece la población activa.

El trabajo se constituye como uno de los ejes principales de atención en los programas dirigidos a la intervención social, ya que constituye un pieza clave para la socialización e inserción social del individuo, de esta manera el objetivo de la intervención social en la inserción ocupacional es la acción contra las situaciones colectivas o individuales de desarraigo laboral, comprendidas por las situaciones de:

- Desempleo y desocupación.

- Empleo precario marginal o sumergido.
- Conflictos e interferencias entre trabajo y vida.

Si el empleo y el trabajo son hoy requisitos necesarios para la plena integración social, la formación debe ser el instrumento para obtenerlo, mantenerlo o mejorarlo.

La formación profesional ocupacional, perteneciente al sistema de empleo se lleva a cabo fuera del sistema educativo reglado y lo conforman: el Plan de Formación e Inserción Ocupacional, y El Acuerdo Nacional de Formación Continua, constituyendo instrumentos imprescindibles para:

- La adquisición inicial de habilidades necesarias para acceder a un puesto de trabajo.
- El desarrollo de habilidades que permitan adaptarse a los cambios en el puesto de trabajo o en el perfil laboral de la empresa mediante la formación continua.
- El reciclaje de las personas que han perdido su empleo que les permita mantener un nivel profesional adecuado hasta que se incorporen de nuevo al mercado laboral.
- La atención a colectivos que presentan carencias básicas de formación o que por su marginalidad tengan dificultades para acceder a un puesto de trabajo.
- La formación ocupacional se establece como pilar fundamental para los cambios en materia laboral que acontecen a las puertas del siglo XXI.
- En el debate intentaremos desvelar, cuales son las líneas de actuación e iniciativas sociales en materia de formación e inserción laboral, dirigidos a sectores con especial dificultad, como jóvenes, mujeres, discapacitados..., etc.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### EL TALLER DE EMPLEO COMO INSTRUMENTO QUE FOMENTA LOS LAZOS CÍVICOS Y EL EJERCICIO DE CIUDADANÍA

ANA I. GONZÁLEZ QUINTEIRO

*Educadora Social. Universidad de Santiago de Compostela*

JAIME LAMAS MARTÍNEZ

*Experto-Docente Taller de Empleo*

#### 1. PRESENTACIÓN Y UBICACIÓN PRELIMINAR DEL PROGRAMA DE TALLERES DE EMPLEO

Los Talleres de Empleo (TE) son programas públicos de empleo-formación que tienen como finalidad la inserción laboral de los desempleados de veinticinco o más años de edad, mediante la cualificación en alternancia con la práctica profesional en ocupaciones o actividades de utilidad pública o interés social.

Los promueven organismos autónomos y entes públicos de la Administración General del Estado y de la Comunidad Autónoma; las entidades locales y

sus organismos autónomos y las fundaciones, asociaciones y otras entidades sin ánimo de lucro.

Están subvencionados por la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais a través de sus Delegaciones Provinciales

La formación se estructura en dos etapas de seis meses. En ambas, los participantes reciben formación profesional de carácter ocupacional complementada con la alternancia en el trabajo y práctica profesional

Los requisitos para participar en un taller de empleo como alumno/a trabajador/a son:

- Tener veinticinco o más años de edad
- Estar desempleado o inscrito en el Servicio Público de Empleo de Galicia
- Preferentemente, no haber participado en una Escuela Taller, Casa de Oficios o Taller de Empleo

(Tendrán prioridad aquellas personas con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo tales como parados de larga duración, mayores de cuarenta y cinco años, mujeres y personas con discapacidades que les permitan realizar los trabajos)

Los/as alumnos/as trabajadores/as están vinculados con la entidad promotora por medio de un contrato de trabajo y perciben una retribución equivalente al 150% del Salario Mínimo Interprofesional (657 euros en este momento).

Además de la formación profesional se proporciona un conocimiento básico en seguridad y salud en el trabajo, orientación laboral y asesoramiento sobre salidas profesionales. Así mismo, para los que no han finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se les oferta la formación complementaria mediante clases específicas. Por último, dependiendo de las características idiosincrásicas del alumnado o de las necesidades reales o sentidas, se llevan a cabo una serie de charlas, conferencias y exposiciones con la finalidad de aumentar la capacidad de visión integradora de la sociedad donde están insertos/as.

## 2. EL TALLER DE EMPLEO “AGOLADA I”

El Ayuntamiento de Agolada tiene 3.500 habitantes en una extensión de 147'280 Km<sup>2</sup>, dividido en 25 parroquias. Su población está desperdigada con una

media de edad elevada y con un crecimiento vegetativo negativo. Su economía es eminentemente rural. Consta de un Polígono Industrial en fase de expansión.

El TE "Agolada I" lleva funcionando desde el veinte de Noviembre de 2003 y finalizará el 20 de Noviembre de 2004.

En él existen tres especialidades formativas (cantería, carpintería y albañilería) con doce alumnos trabajadores por especialidad. Haciendo un total de treinta y seis, desde los veintisiete hasta los sesenta años de edad de los que diez son hombres y veintiséis son mujeres.

El equipo directivo está formado por una directora, una tutora, una administrativo y tres expertos-docentes de las respectivas especialidades formativas. Contamos, además, con tres monitores especialistas en Dibujo Técnico y Técnicas Instrumentales de Cálculo, Educación de Adultos y Orientación Laboral e Inserción Profesional, así como con la colaboración puntual de los diferentes expertos especialistas encargados de dar las distintas charlas o conferencias.

### 3. TESIS

#### 3.1. EL "LÉXICO IDEARIO" DE NUESTRA TESIS

Para ubicar nuestra exposición dentro de un marco teórico ya existente, consideramos oportuno enseñar las premisas en las que nos basamos. Son las siguientes:

**DESARROLLO RURAL INTEGRADO.** Que atiende simultáneamente a todas las dimensiones que definen la calidad de vida de una comunidad con relación a su contorno natural y social en función de los componentes socioeconómicos que posean mayor dinamismo y perspectivas de futuro. Es un proceso globalizador que pretende desarrollar los recursos endógenos a medio y largo plazo y que persigue, con la participación de la comunidad y con el apoyo de los agentes externos, el incremento de su nivel de bienestar.

**EDUCACIÓN CÍVICA Y COMUNITARIA.** Como propuesta formativa que concuerda la instrucción y formación de cada individuo en los criterios, valores y principios básicos de una convivencia social comprometida con respecto a los derechos humanos y con la construcción de una sociedad participativa, cooperativa y plural.

**INVESTIGACIÓN SOCIAL.** Como proceso de indagación y conocimiento crítico-reflexivo referido a la sociedad en sentido amplio que, compar-

tiendo principios científicos y opciones metodológicas diversificadas, promueve el acceso sistemático y riguroso a las realidades sociales con el objeto de proporcionar información y conocimiento suficiente sobre las mismas y sus respectivas problemáticas.

**TECNOLOGÍA SOCIAL.** Como una “ciencia da acción” que aspira a transformar el conocimiento en posibilidades de actuación y que adquiere un status propio en la medida en que satisface el objetivo de conseguir soluciones efectivas a situaciones concretas. No puede responder únicamente a intuiciones o circunstancias ocasionales sino que implica adoptar criterios de planificación y ejecución sistemática de las acciones.

**APRENDIZAJE.** Como un proceso por el que un sujeto motivado cambia las conductas para vencer un obstáculo y conseguir la meta que satisface su motivación.

### **3.2. EXPOSICIÓN DE LA TESIS**

Tras la exposición de las premisas anteriores nuestra tesis defiende lo siguiente.

El TE nos parece un instrumento que fomenta los lazos cívicos y el ejercicio de ciudadanía, estimulando las proximidades, los vínculos vecinales y la interlocución social y que genera una proximidad comunitaria más allá de la finalidad última de la inserción laboral.

## **4. FACTORES A TENER EN CUENTA**

No debemos empezar a hablar de factores sin aclarar que esta tesis sale de la observación de la evolución positiva que se produjo dentro de la comunidad de alumnos/as.

Desde el principio del programa observamos la tendencia, como en cualquier comunidad de vecinos, a prejuzgar, juzgar y emitir juicios de valor negativos sobre determinados vecinos y vecinas digamos que ubicados dentro de los perceptores de ayudas dentro de los servicios sociales, aunque dicha tendencia es abarcable a la mayoría de los/as alumnos/as trabajadores/as.

Como en cualquier otra comunidad, los roces, las “retiradas de la palabra”, los pequeños conflictos de convivencia y la individualidad y los sentimientos que

iban desde la cautela hasta la desconfianza se manifestaban con más asiduidad que los claramente positivos.

Tras seis meses de trabajo en el taller y de intervención psicopedagógica por parte del equipo directivo, podemos afirmar que los vínculos positivos entre los alumnos aumentaron en gran manera gracias a los instrumentos como las habilidades sociales, la comunicación activa, la regulación pausada de los conflictos, el diálogo y la negociación y la costumbre de enseñar y defender la pluralidad y la integración, así como el derecho a la diferencia como elemento vertebrador de las relaciones entre las personas sin perder nunca de vista, evidentemente, el reglamento de régimen interno del taller basado en la legislación vigente en el Estatuto de los Trabajadores.

Pensamos que la comunicación positiva y activa aumenta en gran manera el sentimiento de eficacia y eficiencia y la autoestima personal y mismo profesional, aumentando, por donde, la sensación de pertenencia al grupo. Si derivada de esta sensación altamente positiva, llegamos a sentir pertenencia a la comunidad estamos generando un sentimiento de vínculo y lazo cívico que se basa en las siguientes características:

- Autonomía personal.
- Conciencia de derechos y deberes que deben ser cumplidos y respetados.
- Sentimiento de vínculo con los ciudadanos y los proyectos de la comunidad
- Participación responsable en el desarrollo de las obras a llevar a cabo.
- Sentimiento de vínculo con cualquier ser humano para crear nuestra “aldea global”.

No debemos dejar de remarcar la importancia de las actitudes del equipo directivo que pueden ser tanto de carácter autoritario en la medida de lo necesario para que en ningún momento se dejen de conseguir los objetivos laborales marcados dentro del período de vigencia del contrato laboral hacia la consecución de los objetivos para los que fueron contratados. Su comportamiento ejemplarizante y el liderazgo positivo que transmiten, apoyados por el asesoramiento técnico adecuado, impregnan prácticamente las jornadas laborales de un ambiente que facilita la comunicación y la regulación no dramática de los posibles y cotidianos conflictos. Todo esto no deja de formar parte de la formación complementaria que los/as alumnos/as deben recibir como futuros y futuras trabajadores y trabajadoras.

Para constituir esta red social debemos generar confianza y cooperación intentando explicitar las diferencias y acentuando las coincidencias con el apoyo de las normas básicas del TE como hilo conductor y regulador.

## **5. EL TALLER DE EMPLEO COMO EJERCICIO DE CIUDADANÍA**

Tras la exposición anterior no nos queda más que remarcar que todo el mundo, incluido el micromundo de nuestro taller, necesita unas señas de identidad que brotan de diferentes modos y por eso podemos decir que:

1. El ejercicio de ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo porque la participación en la comunidad destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta el altruismo.
2. La ciudadanía permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre los que profesan distintas ideologías porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto.

Retomamos la idea de “polis” griega donde el individuo se sabe miembro de la comunidad cuyos fines coinciden con los suyos propios (desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política).

## **6. LA “RENTABILIDAD COMUNITARIA” DEL PROGRAMA**

Está claro que no podemos encontrar en solitario una solución individual a los problemas y situaciones que implican el conjunto de los hombres y mujeres, por la contra, necesitamos del esfuerzo de la acción colectiva. La influencia de los Movimientos Sociales es muy poderosa y ya nadie discute, por lo menos en la teoría, la importantísima significación de los espacios de relación y comunicación social como “escuelas de democracia” como núcleos potenciadores de la iniciativa social.

El hecho de la existencia de este tipo de programas, ayudadas por la duración de los mismos, hace que un educador social, situado profesionalmente en un puesto adecuado, tenga el “deber” de tener en cuenta el tejido social existente y el potencial. Sólo de este modo podremos detectar las necesidades, intereses,

situaciones carenciales del entorno, identificar el impacto de la intervención, conocer los aciertos y errores e incorporar a las prácticas los cambios necesarios para hacerlas adecuadas a la realidad.

La participación responde a un principio de eficacia puesto que está directamente ligada al rendimiento, a la eficacia y a la eficiencia. Debemos apostar por la participación para conseguir mejor los objetivos. Esta idea está perfectamente reforzada cuando se trata de mejorar, como sucede claramente en este tipo de programas, la “calidad de vida colectiva” y no sólo satisfacer los intereses particulares de los individuos. Las claves son:

- QUERER PARTICIPAR
- SABER PARTICIPAR
- PODER PARTICIPAR

A estas alturas nadie duda que la mayor parte de los problemas de nuestro tiempo no tienen una solución aislada y que debemos “pensar globalmente” para “actuar localmente” para buscar respuestas integrales que promuevan cambios y transformaciones profundas.

Por último, defendemos que este tipo de programas consiguen objetivos ya que se fortalecen las relaciones vecinales y humanas y que implica una potenciación del rendimiento y una optimización de los esfuerzos que se traduce en una mayor eficacia y eficiencia en la consecución de las obras que son los fines para los que los/as alumnos/as trabajadores/as están contratados laboralmente. Hasta ahora no se le daba demasiada importancia a este hecho quizás por:

- Un desconocimiento puro y duro
- La existencia de un prejuicio mutuo o un cierto miedo a perder “nuestra identidad”
- Diferencias significativas en cuanto al análisis e interpretación de la realidad
- Búsqueda de protagonismo
- Competitividad

## BIBLIOGRAFÍA

- MARCO MARCHIONI, *Comunidad, Participación y Desarrollo*, Editorial Popular, Madrid, 1999.
- XAN M. BOUZADA FERNÁNDEZ, *Familia e Comunidade*, Editorial Galaxia, Vigo, 2001
- EQUIPO CLAVES, *Gestión Participativa de las Asociaciones*, Editorial Popular, Madrid, 1998.
- MARCO MARCHIONI, *La Audición. Un método de investigación participativa y comunitaria*, Editorial Benchomo, Santa Cruz de Tenerife, 1992.
- ETTORE GELPI, *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*, Editorial Popular, Madrid, 1990.
- BELÉN CABALLO & FRANCISCO CANDIA & JOSÉ ANTONIO CARIDE & PABLO MEIRA, *Léxico Básico, 131 conceptos clave de Educación Social*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago, 1997.
- GONZÁLEZ QUINTEIRO, ANA I.; LAMAS MARTÍNEZ, JAIME: “El taller de empleo como instrumento que fomenta los lazos cívicos y el ejercicio de ciudadanía”.



# ENCUENTRO 11: DESARROLLO LOCAL

## A. INTRODUCCIÓN

Este encuentro hace referencia a programas europeos de desarrollo, tanto en el entorno urbano y metropolitano, como en el rural, planes comunitarios, proyectos desarrollados en el marco de la ciudad educadora dirigidos a distintos sectores de edad, a diferentes colectivos y en servicios de proximidad.

En este encuentro por ámbitos han participado 27 congresistas y ha sido dinamizado por:

XOSÉ GUMERSINDO ALONSO BERNÁRDEZ. Dirección técnica del Programa de dinamización rural “Os Ferrados” en CÁRITAS, Galicia.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## GUIÓN DE TRABAJO: DESARROLLO LOCAL

XOSÉ GUMERSINDO ALONSO BERNÁRDEZ

### 1. OBJETIVOS

- A. **Caracterización de PROCESOS, CONTEXTOS Y POSIBILIDADES** del Desarrollo Local desde una perspectiva pedagógico-social.
- B. **Análisis de DINÁMICAS y CAUCES de PARTICIPACIÓN-INTERVENCIÓN** en Desarrollo Local (Instituciones, Entidades y Dispositivos, Contextos, Programas y Beneficiarios-Actores).
- C. **CONOCIMIENTO y ANÁLISIS INICIATIVAS-EXPERIENCIAS en Desarrollo local** (Detención de Necesidades, Procesos de Animación Comunitaria y desarrollo Local, Estrategias para el cambio).

## **2. DESARROLLO LOCAL, PROMOCIÓN COMUNITARIA E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Introducción y caracterización de IDEAS FUERTES en relación a los procesos de Desarrollo Local en relación entre otros elementos con:

- Programas (Desarrollo rural, dinamización urbana, Planificación Estratégica o Territorial, Ciudad Educadora, etc.).
- Líneas de Intervención y Políticas Sociales, Territoriales... (Procesos de Planificación Territorial, Desarrollo Integrado, Desarrollo Comunitario).
- Figuras Profesionales (Perfiles Profesionales, Funciones Pedagógico-Sociales, Equipos Multidisciplinares, Dimensiones Pedagógico-sociales).

Apunte Metodológico; Debe contemplar esta primera fase un tiempo de encuentro-presentación entre los integrantes del grupo. Con posterioridad, de modo grupal, se planteará una rueda de participación en relación a los grandes elementos-ejes descritos. Dependiendo del número de integrantes podría hacerse trabajo en pequeños grupos aunando ideas y conceptos relevantes por grupo y eje. Las exposiciones y apreciaciones hechas deberán para terminar, categorizarlas en relación a su significación (priorización) para el Desarrollo Local y sus vinculaciones a la Educación Social.

## **3. CONTEXTOS, ÁMBITOS Y SECTORES DE INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO LOCAL DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-SOCIAL**

Caracterización de entornos (función pública, privada, comunitaria, etc.), contextos (medio rural, dinamización urbana, empresarial) y dispositivos en Desarrollo Local (agencias, departamentos, unidades técnicas, etc.), con especial incidencia en aquellas variables que pudieran identificar, desde el desarrollo local, aspectos relevantes en materia educativo-social).

Apunte Metodológico: Acompañaría el segundo bloque de trabajo-reflexión o conocimiento y análisis (destacando experiencias profesionales o vivencias personales) de iniciativas, actuaciones profesionales, etc., en materia de desarrollo local.

#### **4. PAUTAS Y PISTAS PARA LA ACCIÓN; RECOMENDACIONES PARA EL ESTAMENTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO**

Se recoge la intención de plasmar en un documento final, consensuado por el grupo de trabajo, aquellas aportaciones al Desarrollo Local que desde una dimensión educativo-social, puedan acompañar los modelos de intervención, funciones profesionales o metodologías en él sugeridas.

Apunte Metodológico; Supone este último cometido un esfuerzo de síntesis, a partir de la categorización previa, en relación a los aspectos nucleares que puedan ilustrar “camino posibles” en materia de desarrollo local y su redefinición desde una óptica pedagógico-social.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### ECOPELAGOGÍA EN ACCIÓN: PROPUESTA LÚDICA A PARTIR DE LA “CARTA DE LA TIERRA”

ANA TAMARIT RUBIO  
M<sup>º</sup>. ROSARIO SÁNCHEZ BAÑÓN  
*Universidad de Valencia*

#### 1. PRESENTACIÓN: POR QUÉ TRABAJAR ESTE TEMA

Uno de los aspectos que ha preocupado al hombre durante toda su existencia ha sido su supervivencia a lo largo de los años. Si bien, a lo largo de la historia su existencia se ha visto amenazada por fenómenos como desastres naturales, plagas, epidemias, etc. Hoy en día los mayores enemigos que hacen peligrar su permanencia, entre otros puntos son las malas relaciones entre los hombres, la explotación ecológica y la falta de concienciación ante esta triste realidad.

Ante esta situación, hace falta sensibilizar a la población mundial, educarla en una ética preocupada por el bienestar de toda la humanidad y del medio ambiente, y ser consciente de que se debe actuar para mejorar.

Desde esta perspectiva, se sustenta la “Carta de la Tierra”, con la que los educadores sociales, desde el ámbito no formal, pueden y deben actuar.

## **2. LA ECOPEDAGOGÍA Y SUS IMPLICACIONES CON: EL “DESARROLLO SUSTENTABLE” Y LA “AGENDA XXI LOCAL”**

La “Carta de la Tierra” no queda aislada junto con la ecopedagogía sino que está interrelacionada con las propuestas del desarrollo sustentable así como la creación de otra acción como es la “Agenda XXI Local” por la que creemos importante incorporarlas para entender el contexto social y ambiental que enmarca la “Carta de la Tierra”.

### **2.1. DESARROLLO SUSTENTABLE**

El ser humano ha pasado de un modo de producción a un modo de destrucción; este es un motivo suficiente para que sintamos la necesidad de ecologizar la economía, la pedagogía, la educación, la cultura, la ciencia, etc.

El escenario en el que nos situamos se compone de estas realidades:

1. Globalización en todos los sentidos, provocada por el avance de la revolución tecnológica; y caracterizada por la internalización de la producción y la expansión de los flujos financieros.
2. Regionalización por bloques económicos.
3. Fragmentación que divide a los globalizadores y globalizados.
4. La llamada “Era de la Información” que sólo esta a disposición de unos pocos (países desarrollados); informando y dando a conocer las noticias que a éstos interesa.

En este contexto mundial debemos pensar en una educación de futuro basada en nuevas perspectivas de actuación. La ecopedagogía es una de ellas.

Sus categorías rectoras son las siguientes<sup>68</sup>:

- a) Planetariedad.

<sup>68</sup> Estas categorías han sido incluidas en nuestro proyecto.



- b) Sustentabilidad: una educación sustentable para una supervivencia del planeta difundido por el movimiento de la “Carta de la Tierra”.
- c) Virtualidad en la era de la información.
- d) Transdisciplinariedad: haciendo referencia a la transculturalidad, transversalidad, y multiculturalidad.

Para entender qué es la ecopedagogía necesitamos analizar algunos términos que la determinan: “pedagogía”, “sustentable” y “ecología”.

La “pedagogía” la podemos definir como “*trabajo de promoción del aprendizaje a través de recursos necesarios de procesos educativos no cotidianos de las personas*” (Godotti, 2000: 84).

El “desarrollo sustentable” lo podemos definir como “*aquel desarrollo que presenta algunas características que se contemplan, y que aportan nuevas formas de vida de ciudad ambiental*”. El desarrollo sustentable requiere cuatro condiciones básicas: economía factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y culturalmente equitativo (Godotti, 2000: 85).

Y, la “ecología”, la podemos definir como “*el estudio de las relaciones existentes entre todos los seres vivos con su medio ambiente*”. El ecologismo debe ser crítico, para lo que es necesario la educación y no debe ser elitista.

Por lo tanto, podemos concluir con la conceptualización de la ecopedagogía entendida como un movimiento social y político preocupado por una pedagogía para el desarrollo sustentable. Este movimiento surge de la sociedad civil, las organizaciones, los educadores, ecologistas, trabajadores y empresarios preocupados por el medio ambiente.

La ecopedagogía tiene su origen en una “educación problematizadora” (según la epistemología de Paulo Freire) que se cuestiona por el sentido del propio aprendizaje, y proporciona un aprendizaje en sentido de las cosas y a partir de la vida cotidiana.

Los valores en los que se sustenta la ecopedagogía son:

1. Diversidad e interdependencia de la vida.
2. Preocupación común de la humanidad por vivir con todos los seres del planeta.
3. Respeto a los Derechos Humanos.
4. Desarrollo sustentable.
5. Justicia, equidad y comunidad.

#### 6. Prevención de lo que puede causar daño.

Las ideas principales que presenta la “Carta de la Ecopedagogía” comienzan por entender la tierra como un organismo vivo y en evolución, una conciencia ecológica de la educación; concienciar de que pertenecemos a una única comunidad de vida; una ciudadanía planetaria que tiene por finalidad la construcción de una cultura de sustentabilidad; y, una ecopedagogía que tiene por finalidad reeducar a las personas; observar y evitar la presencia de agresores en el medio ambiente.

## **2.2. LA AGENDA XXI LOCAL**

La “Agenda XXI Local” se formuló a raíz de la Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible organizada por Naciones Unidas en Río de Janeiro en 1992. Pero no fue hasta el 1994 en la Conferencia Europea sobre Ciudades Sostenibles que se celebró en Aalborg donde se concretaría como tal.

Todas las acciones que se realicen en el marco de la “Agenda XXI Local” deben contener algunos de los principios fundamentales como son: integrar los objetivos de desarrollo sostenible en la administración local; sensibilizar y educar en temas medioambientales; y propiciar el acceso al público la información medioambiental.

## **3. LA “CARTA DE LA TIERRA”: CONOCERLA PARA DIFUNDIRLA**

La “Carta de la Tierra” es una síntesis de valores, principios y aspiraciones ampliamente compartido por un número creciente de hombres y mujeres en todas las regiones del mundo. Los principios en los que está basada surgen de una consulta internacional, ley internacional y el aporte de la filosofía y la religión. Podemos decir que es el producto de una conversación a nivel mundial, intercultural y de una década de duración acerca de metas comunes y valores compartidos.

En un principio surgió como herramienta para conseguir un desarrollo sostenible, que es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas (Brundtland, 1987); para ello, exige la adopción de medidas en tres esferas fundamentales:

- Crecimiento económico y equidad. Un enfoque integrado en miras a fomentar un crecimiento responsable a largo plazo, velando por que ninguna nación o comunidad se quede rezagada.

- Conservación de los recursos naturales y el medio ambiente.
- Desarrollo social: empleo, alimento, salud, agua y saneamiento.

Los retos más importantes que encara su articulado incluyen, así:

- Aliviar la pobreza.
- Mejorar la capacidad de todos los países, para hacer frente a los retos de la mundialización.
- Promover modalidades responsables de producción y consumo.
- Garantizar que todas las personas tengan acceso a las fuentes de energía necesarias para mejorar sus vidas.
- Reducir los problemas de salud relacionados con el medio ambiente.
- Mejorar el acceso al agua potable.

Las voces del sur critican la denominación de “desarrollo sostenible” porque se ha llevado al campo político y en algunos casos se ha utilizado una denominación incorrecta, por lo que prefieren denominarlo desarrollo sustentable.

A continuación ofrecemos una breve cronología sobre la evolución y desarrollo de la “Carta de la Tierra”:

1982	Carta Mundial para la naturaleza.
1987	Comisión Mundial sobre Ambiente y desarrollo de las Naciones Unidas: llamamiento para la elaboración de una nueva Carta que contuviera principios fundamentales para el desarrollo sostenible
1987	Informe Brundtland: el objetivo principal es promover el desarrollo sostenible, que es aquel que permite satisfacer nuestras necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas.
1992	Cumbre de la Tierra de Río: se trató como uno de los asuntos. Declaración de Río de Medio Ambiente y Desarrollo. Propuesta del plan de acción del desarrollo sostenible para el siglo XXI, denominada “Agenda XXI”, que se basa en el modelo de desarrollo sostenible
1994	Nueva Iniciativa de la Carta de la Tierra: Maurice Strong y Mikhail Gorbachev junto con el apoyo del Gobierno Holandés. Una vez planteada la Agenda XXI se destaca la importancia que tienen las ciudades, por lo que pasaría a llamarse “Agenda XXI Local”.
1994	Carta de Aalborg (Carta de las Ciudades Europeas hacia la Sostenibilidad) en ella se reconoce el papel histórico de las ciudades y pueblos en la configuración de nuestro modelo social y cultural
1997	Creación de la comisión de la Carta de la Tierra

29-VI-2000	Lanzamiento oficial de la Carta de la Tierra
2001	Cumbre de Johannesburgo: se llega a la conclusión de la protección del medio ambiente es clave para asegurar la subsistencia y la salud de los sectores marginales de la ciudadanía, y viceversa. Destaca la concepción de “la protección del medio ambiente equivale a la protección de la igualdad y la justicia social”.

La misión de la “Carta de la Tierra” es establecer una ética sólida para la sociedad global emergente y ayudar a construir un mundo sostenible, basado en el respeto a la naturaleza, derechos humanos universales, justicia económica y una cultura de paz.

Sus metas son:

- Promover la disseminación, el aval y la implementación de la “Carta de la Tierra” en la sociedad civil, en el sector de negocios y en los gobiernos.
- Promover el uso educativo de la Carta de la Tierra tanto en educación formal como en educación no formal.
- Buscar el respaldo a la Carta de la Tierra por parte de las Naciones Unidas.

#### 4. PROPUESTA: “UNA MIRADA AL MUNDO”

Nuestra propuesta consiste en una jornada de un día con cinco actividades que son y deben ser trabajadas a partir de la “Carta de la Tierra”.

La “Carta de la Tierra” está disponible en <http://www.prodiversitas.bioetica.org> y cuya estructura sintetizada ofrecemos en el anexo.

##### 4.1. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue este juego son:

- Difundir la Carta de la Tierra y buscar su aprobación trabajando sobre ella y a partir de su articulado.
- Conocer otras culturas.
- Adquirir el conocimiento de lo que sucede en el resto del mundo y saber interpretar lo que acontece en él.

- Ser capaz de respetar y cuidar el medio ambiente, y adquirir la conciencia de la necesidad de ello.
- Conocer los problemas que tiene el mundo (relaciones humanas y medio ambiente) y crear un estímulo para buscar soluciones.

Todo ello se llevará a cabo mediante el fomento de la igualdad, la solidaridad, el respeto y el amor entre todas las culturas, valores que actúan como valiosas herramientas para crear un mundo mejor y más próspero económico, social y humanamente.

## 4.2. PÚBLICO DESTINATARIO

*La población diana del juego son niños/as de 8 a 12 años, divididos en grupos proporcionales en cuanto a edad y sexo.*

Se formarán 6 grupos correspondientes a los continentes: América (creando 2 grupos: uno representará el Norte, y el otro el Sur), África, Asia, Europa y Oceanía.

Los grupos estarán formados de un mínimo de 4 niños/as, dependiendo del número de participantes; y un máximo de 8 niños/as.

Cada grupo/ continente estará guiado por un educador/a, encargado de realizar las actividades y asegurar el buen desempeño de éstas.

## 4.3. PROTOCOLO DE ACTUACIÓN<sup>69</sup>

El juego se desenvuelve en la jornada de un día, durante el cual se sucederán numerosas actividades:

RECIBIMIENTO: ¡HOLA!

- Duración: 30 minutos aproximadamente. Hora recomendada para su inicio: 9.30 horas.
- Descripción: Se realiza una presentación de cada uno, y la asignación de grupos/continentes.

<sup>69</sup> En esta comunicación sólo desarrollaremos todo lo referente a América del Sur como ejemplo.

## PRIMERA ACTIVIDAD: COGIENDO ENERGÍA

- Duración: 1 hora aproximadamente. Hora recomendada: a las 10 horas.
- Descripción: En un amplio espacio se dibuja el globo terráqueo delimitando sus continentes. Dentro de cada continente se pondrá una mesa con el desayuno, y cada grupo/continente se colocará en la mesa que le corresponda.

Antes de comenzar a desayunar abrirán el sobre que cada uno encontrará junto a su desayuno, en el que se indicará una actitud que debe adoptar<sup>70</sup>.

(NOTA: En los “continentes” recibirán tanta comida como riqueza. Algunos ejemplos de actitudes a trabajar y potenciar son: agradecimiento, compartir, etc.).

Mediante el Role –playing la comida quedará distribuida en partes iguales en todo el mundo y podrá comenzar el desayuno.

Objetivos:

- Conocer la situación real de cada continente.
- Potenciar la comunicación y la solidaridad.
- Conseguir mayor cohesión grupal entre los grupos/continentes.

Materiales:

- Comida para el desayuno (leche, cacao, azúcar, magdalenas, galletas, zumo, etc.) suficiente para satisfacer a todos sin distinción de continentes.

## SEGUNDA ACTIVIDAD: ¡A LA CAZA...!

- Duración: 2 horas aproximadamente. Hora recomendada de inicio: a las 11 horas.
- Descripción: Es un juego de pistas y rastreo donde el objetivo final es la caza del jaguar para obtener mayor recompensa económica.

Al finalizar el juego se realizara una reflexión sobre el impacto ecológico que causa la caza del jaguar, ya que este animal está en peligro de extinción.

Objetivos:

<sup>70</sup> Así, en la mesa de América del Sur habrá poca comida y los role-playing harán referencia a actitudes de agradecimiento, dejarse ayudar, etc.

- Crear conciencia de la necesidad de cuidar a los animales y al medio ambiente.
- Buscar y encontrar modos de cuidar el medio ambiente desde nuestro contexto.

Materiales:

- Papel y bolígrafos.

### TERCERA ACTIVIDAD: ¡MANOS A LA OBRA!

- Duración: 1 hora y 30 minutos, aproximadamente. Hora recomendada de inicio: a las 16 horas.
- Descripción: esta actividad consiste en un taller culinario en el que se cocinarán “arepas”, comida típica de Ecuador.

La receta consiste en una masa de harina de maíz, sal, agua y mantequilla mezcladas hasta obtener una masa consistente que posteriormente se fríe en una sartén o se colocan en una parrilla caliente en forma de tortitas.

Las “arepas” rellenas de verduras y salsas, serán comidas en el transcurso de la merienda.

Objetivos:

- Adquirir conciencia de que existen mas culturas a parte de la nuestra.
- Eliminar la incorrecta asociación “mujer –cocina”.
- Introducir a los niños/as en aspectos culinarios.

Materiales:

- Agua.
- Harina de maíz.
- Mantequilla.
- Sal.
- Aceite.
- Sartén o parrilla.

#### CUARTA ACTIVIDAD: ¡ESTO PARECE CARNAVAL!

- Duración: 1 hora aproximadamente. Hora recomendada de inicio: a las 18 horas.
- Descripción: Disfrazarse y ambientar el espacio según el continente, a partir de materiales reciclados.

Objetivos:

- Sintetizar las ideas que se han ido desarrollando durante todo el día, para ser capaces de interpretarlos ante los demás.

Materiales:

- Diversos materiales reciclados (papel, cartón, bolsas de plástico, etc.)
- Material de papelería.

#### QUINTA ACTIVIDAD: ¡GRAN FESTIVAL INTERCULTURAL!

- Duración: Hasta finalizar el día. Hora recomendada de inicio: las 19 horas.
- Descripción: En el planeta dibujado en la actividad 1, previamente decorado por los niños/as en la cuarta actividad, se permitirá una libre circulación entre continentes para obtener información sobre estos. Dicha información será aportada por los diferentes grupos/continentes.

Objetivos:

- Obtener un conocimiento general de la realidad mundial de una forma lúdica.
- Desarrollar la comunicación.

### 5. REFLEXIONES FINALES

No podemos decir que no ha habido preocupación por la creación de programas para el desarrollo sostenible y el desarrollo de valores y principios en jóvenes y niños; pero, tras su creación, opinamos que no existen los medios adecuados de transmitirlos y trabajarlos: una vez creados no hay preocupación por difundirlos.



Para diseminar y trabajar todos los principios planteados debería de aplicarse tanto en la educación formal como en la no formal, debería integrarse a lo largo de toda la vida, dada la importancia del tema. Y, para ello, un profesional preparado es el educador social.

Conviene enfatizar la trascendencia del tema porque una vez agotados los recursos que la tierra nos ofrece no habrá otra tierra que podamos destruir de nuevo.

Una de las actividades que se llevan a cabo relacionadas con la iniciativa de la Carta de la Tierra es la Agenda XXI Local.

La Agenda XXI Local es un plan de acción de ámbito municipal con objeto de alcanzar un desarrollo sostenible en todos los niveles: económico, social, cultural y de protección al medio ambiente.

Sus objetivos son los siguientes:

- Reforzar la capacidad del gobierno local para solucionar los problemas ambientales
- Despertar una comprensión adecuada sobre los problemas de medio ambiente
- Desarrollar procedimientos políticos y administrativos; Así como la participación ciudadana.
- Aplicar eficientemente los instrumentos y herramientas para la gestión ambiental

Como la “Agenda XXI Local” actúa sobre los municipios, el educador social puede trabajar sobre el conocimiento, y concienciación de la misma al resto, en un ámbito no formal y dentro de un programa en el que se fomenten las actitudes positivas y de participación de la población en la protección de su entorno más próximo.

Quizá le haga falta a la “Agenda XXI Local” un refuerzo ético-educativo que se lo concede la “Carta de la Tierra” y las propuestas pedagógicas que se derivan de ella.

Nos gustaría, para finalizar, dejar abiertos los siguientes interrogantes, e invitarles así a reflexionar sobre:

- ¿Qué podemos hacer por nuestra parte, como educadores sociales?...  
¿“granito a granito se construye una montaña”?
- ¿Es posible crear un mundo sostenible?

- ¿Por qué invertir tanto en descubrir nuevos planetas si el nuestro no lo cuidamos?
- ¿Si hay recursos para todos, por qué no los repartimos?
- Si quitamos el verde de los bosques, el azul del agua, y la transparencia del aire, ¿qué queda de medio ambiente?
- ¿Queremos, como dijo Boff en el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre de 2002, un medio ambiente o un ambiente entero?

## 6. ANEXOS

Los bloques y los principios que componen la “Carta de la Tierra” son los siguientes:

- BLOQUE 1: **Respeto y cuidado de la comunidad de vida Respeto y cuidado de la comunidad de vida.**
  - Respeto y cuidado de la comunidad de vida.
  - Cuidar la comunidad de vida con entendimiento, compasión y amor.
  - Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas.
  - Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
- BLOQUE 2: **Integridad ecológica.**
  - Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.
  - Evitar dañar, como el mejor método de protección ambiental, y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.
  - Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.
  - Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.
- BLOQUE 3: **Justicia social y económica.**

- Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.
  - Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.
  - Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.
  - Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.
- BLOQUE 4: **Democracia, no violencia y paz.**
- Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.
  - Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.
  - Tratar a todos los seres vivos con respeto y consideración.
  - Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BERNÁRDEZ, JOSÉ GUMERSINDO: “Educación comunitaria y desarrollo rural. Programa de acción rural diocesana”.
- COMISIÓN DE LA CARTA DE LA TIERRA. <http://www.cartadelatierra.org> (consultada en noviembre del 2003).
- DOMÍNGUEZ ALBERTE, XOÁN CARLOS: “Intervención socioeducativa y dinamización del territorio en tierra de Trives”.
- GADOTTI, MOACIR (2000): “Pedagogía da terra: Ecopedagogía e educação sustentável”. En C. A. Torres (comp.): *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 81-134.
- INFORME BRUNDTLAND. (1987): *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza editorial.
- “LA CARTA DE LA TIERRA. Valores y principios para un mundo sostenible” [http://www.mappinginteractivo.com/plantilla.asp?id\\_articulo=27\\_3](http://www.mappinginteractivo.com/plantilla.asp?id_articulo=27_3) (consultado en noviembre de 2003).

- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): “El “desarrollo” como objeto de la comparación: Modelos económicos, sociales, políticos y culturales y consecuencias para la educación”. En LÁZARO, L. M y MARTÍNEZ, M.J: *Estudio de Educación Comparada. Studies in Comparative Education*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 71-110.
- PÁGINA DE LA SECRETARÍA DE AMBIENTE Y DESARROLLO SUSTENTABLE DE LA REPÚBLICA DE ARGENTINA, [http://www.medioambiente.gov.ar/acuerdos/carta\\_tierra/default.htm](http://www.medioambiente.gov.ar/acuerdos/carta_tierra/default.htm) (consultada en noviembre del 2003).
- TAMARTI RUBIO, ANA; SÁNCHEZ BAÑÓN, M<sup>a</sup> ROSARIO: “Ecopedagogía en acción: propuesta lúdica a partir de la “Carta de la Tierra”.
- TEXTO INTEGRO DE LA CARTA DE LA TIERRA, [http://www.prodiversitas.bioetica.org/la\\_carta.htm](http://www.prodiversitas.bioetica.org/la_carta.htm) (consultado en noviembre del 2003).

## Comunicación 2.

# EDUCACIÓN COMUNITARIA Y DESARROLLO RURALPROGRAMA DE ACCIÓN RURAL DIOCESANA

XOSÉ GUMERSINDO ALONSO BERNÁRDEZ  
*Pedagogo. Miembro del Equipo Técnico del Programa  
de Animación Rural de C. D. de Santiago*

## 1. MEDIO RURAL. ALGUNAS CONSTANTES Y DESAFÍOS

Podemos constatar que la distinción entre los contextos urbanos y los contextos rurales (equiparados mayoritariamente con las actividades agrarias) ha sido amplia e históricamente abordada, especialmente por lo que respecta a variables de tipo *económico-productivo* y *laborales* y con especial incidencia en las últimas décadas en relación a problemáticas tales como la *revitalización demográfica*, *ordenación territorial* o la *diversificación económico-productiva* derivada de los procesos de mundialización y reestructuración comunitaria.

Al efecto la caracterización de los espacios rurales se ha convertido en una tarea poco fácil, especialmente agravado con las drásticas consecuencias atribuidas a la incorporación de las *políticas agrarias comunitarias*, y en lo que intervienen un buen número de variables (*sociológicas*, *sociolaborales*, *económico-productivas*, *culturales*, etc.) que presentan en sus interrelaciones las diferentes particularida-

des de un hecho o construcción sociocomunitaria que a todas luces parece estar llamado a una profunda reestructuración.

Nos referimos al concepto mismo de *ruralidad*, cuestionado incluso en el mundo de la tecnología y la globalización como entidad diferencial frente a las realidades urbanas, que a pesar de todo parece manifestar elementos claramente diferenciados y relacionados con las estructuras sociales que lo constituyen, las relaciones de producción, los hábitos, actitudes y valores de sus habitantes o manifiestas carencias en servicios y prestaciones básicas que entre otros factores y como venimos de apuntar podrán plantearse como dicotómicos factores de inclusión-exclusión sociocomunitaria en el seno de las comunidades rurales.

De igual modo, viéndose afectado con una mayor aceleración o retraso estructural; el medio rural en su conjunto (nos referimos básicamente a los espacios integrados en la Unión Europea) se encontrará sujeto a una profunda mutación y con una especial incidencia en las últimas décadas. Cuestiones ya apuntadas en relación a líneas de investigación ampliamente abordadas, se expresan en elementos como la reestructuración agraria, la diversificación económica, sustentabilidad, cambios sociales y culturales, refuerzo demográfico, creciente interdependencia entre medio rural y urbano; y se vienen planteando como tensiones inevitables a la hora de abordar el futuro de las comunidades, contornos rurales así como su desarrollo.

Si el panorama sociocomunitario se presenta incierto, o cuando menos con una fuerte carga de *corresponsabilidad* para las comunidades rurales, la situación del sector y subsectores agropecuarios no se escapa a las continuas transformaciones productivas y estructurales ya aducidas. Con especial incidencia en el caso concreto de las comunidades rurales gallegas –*en las cuales el sector agrario asumía un peso altamente representativo en el conjunto de la economía y el desarrollo territorial*–, las orientaciones y prescripciones recogidas por la *Política Agraria Común* (PAC) y las modificaciones contenidas en la *Agenda 2000* presentan numerosas adaptaciones relacionadas con determinantes cuestiones para el futuro del sector tales como la productividad, precios de mercado y competitividad, sustentabilidad o la denominada mundialización de las producciones.

Es así como las complejas interrelaciones y crecientes interdependencias asociadas a los conceptos de *globalización* o *mundialización* marcan de modo decidido las posibilidades de desarrollo de un sector agrario que por otra parte está incluido en los denominados espacios o contornos de la periferia económica y lejos de los grandes centros de gestión supranacional.

De modo complementario y con una especial incidencia en el momento actual, las sucesivas reformas de las líneas comunitarias fueron incorporando entre sus prioridades elementos coyunturales relacionados con la protección del medio ambiente, el consumidor (seguridad alimentaria, controles de calidad, etc.) o la búsqueda de un *desarrollo territorial* más armónico que, como se puede anticipar, está teniendo claras repercusiones con las líneas de desarrollo y promoción en materia de desarrollo agrario y rural.

En efecto y como ya anticipábamos, las diferentes particularidades de los contextos y territorios rurales, deparan un incierto camino para su futuro que, a riesgo de ser consideradas elementos infranqueables (políticas estructurales, despoblamiento, precarización de servicios, etc.), debieran presentarse como retos o *vías de expresión en términos de posibilidad*. Sin duda lo que de otro modo fueron condicionamientos atribuidos a los contornos rurales como subdesarrollo, precarización de la calidad de vida o restringidos roles y formas culturales; estar confrontándose progresivamente con esperanzadoras connotaciones relacionadas con la potencialidad de su valor en términos de *calidad ambiental, racionalización de espacios, calidad de vida o tiempo de ocio y esparcimiento*, entre otros.

## 2. DESARROLLO Y EDUCACIÓN COMUNITARIA

Los contextos y comunidades rurales se han constituido en objeto preferente de análisis y actuación en materia de *desarrollo y animación comunitaria* como estrategia-modelo de actuación básico frente a unas condiciones de vida y promoción social manifiestamente mejorables. De este modo los espacios-territorios rurales entendidos como *escenarios sociales y comunitarios*, en base a determinantes variables relacionadas con las magnitudes económica, social, poblacional, ambiental o sociocultural, se convierten en potenciales *espacios de inclusión-exclusión social* según la incidencia de las variables manifestadas y en relación con las cuotas alcanzadas de autoorganización y gestión, participación comunitaria y posibilidades de inserción de las comunidades locales y sus agentes principales.

Problemáticas y tensiones que ponen en evidencia la necesidad de articular diferentes líneas de promoción y desarrollo comunitario como vías sostenidas de *participación y promoción sociocomunitaria* frente a la negativa confluencia de múltiples carencias estructurales. Falta de recursos sociales, promoción socio-económica, dinamización cultural o bases político-sociales que desde la promoción social de las comunidades de referencia hasta la conciencia-dignidad individual

evidencian planteamientos y líneas de actuación “*más complejas y continuadas con el simple reparto de recursos económicos*”.

Adquiere desde esta perspectiva el territorio una *concepción global y ampliada*, desde sus problemáticas, potencialidades y desafíos, de vital importancia en la elaboración y ejecución de planes y líneas estratégicas que, a menudo cuestionadas por su descontextualización y adecuación de finalidades; responden a *planteamientos integrados y potenciadores* de una creciente equiparación de las posibilidades reales y efectivas de desarrollo de las comunidades de referencia.

En esta línea y bajo una amplia nomenclatura se vienen implementando, habitualmente desde la administración pública–estatal, y muy especialmente comunitaria-, diferentes planes, estrategias y actuaciones bajo denominaciones como *animación comunitaria, dinamización rural, desarrollo rural integrado, programas de diversificación rural*, etc.

Recoge Sáez Carreras (1997) al respecto del concepto de territorio, cuatro significaciones fundamentales en el marco de los procesos de desarrollo comunitario, resumidos en los siguientes epígrafes;

- Lugar de las actuaciones, delimitación de un *espacio económico, social y cultural* con problemas concretos y específicos, que busca definir las líneas de actuación para un posible desarrollo.
- *Espacio de participación*, centrado en la implantación de diferentes líneas y vías de formación. Se aboga por la creación de comités locales para la dinamización de la formación y movilización de los ambientes entorno al;
  - Desarrollo de una línea formativa adaptada a las características económicas y socioculturales del medio.
  - Utilización de los recursos educativos del territorio y la contribución de cara a la construcción de un sistema formativo integrado.
  - Compromiso en las áreas de la información, sensibilización y formación de la población.
  - Afianzamiento del control social de la comunidad, así como los fines, contenidos y métodos de los proyectos de formación.
- Territorio como *contenido-objeto de los programas y líneas formativas*.
- Territorio como distrito, conjunto de *agencias educativas* institucionales y no institucionales, y no como partes aisladas.



En definitiva pondríamos de manifiesto las posibilidades atribuidas al *Desarrollo Comunitario* en el progreso de las comunidades rurales, y muy especialmente en el potencial atribuido a la *educación* en sus diferentes vertientes –en un sentido amplio e integrador– para con la contribución de deseables cuotas de bienestar y progreso de las comunidades sin descuidar la participación más o menos protagonista de sus agentes principales.

Cobra vida al respecto, especialmente en la última década, la concepción de *desarrollo rural integrado* como estrategia-marco de actuación a partir del cual y desde las comunidades locales se hagan efectivas respuestas correctas a sus realidades específicas en el afán de instrumentalizar al mismo tiempo las posibilidades de concierto y compromiso de las diferentes administraciones (locales, autonómicas, comunitarias), agentes sociocomunitarios, agentes privados (fundamentalmente vinculados al tejido empresarial), y actores principales (habitantes, colectividades y comunidades en general).

Desarrollo rural integrado que definido como proceso especializado de desarrollo comunitario en los contornos rurales; “*atiende simultáneamente a todas las dimensiones que definen la calidad de vida de una comunidad con relación a su contorno natural y social: la educación, la sanidad, el ocio, el asociacionismo, los servicios sociales, las comunicaciones ... vertebrados en función de los componentes socioeconómicos que posean mayor dinamismo y perspectivas de futuro (agricultura, ganadería, turismo, industria, artesanía...)*” (AA.VV., 1997: 18).

En cualquier caso se argumenta la necesidad urgente de revisar las tesis de *promoción y desarrollo rural* que exigirían abandonar la tradicional visión urbana de las áreas rurales, las viejas políticas asistenciales y mantener un alto grado de coordinación y cooperación entre los diferentes agentes y actores sociocomunitarios enclavados en el medio rural (Nogueiras, 1996: 31).

### 3. ACCIÓN RURAL DIOCESANA

Compromiso y participación comunitaria que tanto históricamente como desde el punto de vista operativo *Cáritas Española*, muy especialmente desde la consolidación de su *Programa de Desarrollo Rural* a comienzos de la década de los ochenta; viene manifestando en los numerosos proyectos y acciones, en muchos casos posteriormente asumidos por otras instancias o adquiriendo vitalidad propia (es por caso el Programa Rural de Educación Familiar e Infantil, Preescolar en Casa

que nació en Cáritas Diocesana de Lugo) como base necesaria para con el desarrollo y progreso sociocomunitario de las mencionadas comunidades rurales.

Vinieron a significar tal cometido por parte de los grupos de Cáritas, y lo siguen haciendo en muchos casos, con la dinamización de numerosas Cooperativas Agrarias, el apoyo decidido a las denominadas Escuelas Campesinas, programas de Educación Familiar o su creciente participación en *Programas de Desarrollo Comunitario* en zonas rurales con particulares necesidades de promoción o desarrollo como los territorios rurales de nuestra diócesis.

Se recogen como *objetivos preferentes* de actuación diocesana en relación a la dinamización de las comunidades rurales;

- Integrar a los habitantes de las comunidades rurales en el *protagonismo* de su propio desarrollo, enfatizando sus posibilidades y recursos endógenos.
- *Dinamizar y sensibilizar* las comunidades parroquiales así como la consolidación de los grupos de *Cáritas de base territorial* para el servicio social y comunitario.
- *Promoción de actuaciones y colaboración* con otras instituciones orientadas a la dinamización y fijación de las parroquias rurales desde un modelo de *desarrollo integrado y sostenible*.

Así recogidas las intenciones del Programa Diocesano de Animación Rural, se pone de manifiesto la necesidad de dinamizar las Cáritas Rurales de la Diócesis y la movilización conjunta de las asociaciones y colectivos con incidencia en el medio rural en la determinación de acciones y proyectos que promuevan un modelo de *desarrollo rural integral* desde tres *ámbitos preferentes*;

- Promoción del *colectivo infantil y juvenil*, incidiendo en factores de protección, promoción socioeducativa, ocio, y promoción social en general.
- Promoción de la *población mayor*, estableciendo líneas de actuación en materia de dinamización comunitaria (asociacionismo, actividades ocupacionales, etc.) recursos socio-educativos o de promoción de la salud (carácter preventivo o terapéutico).
- *Promoción socio-económica*, incentivando en el marco de los territorios rurales y desde el acompañamiento a las Cáritas Parroquiales, acciones contextualizadas de autoempleo (cooperativismo, asociacionismo rural...), formación ocupacional, o la detección de nuevos yacimientos de empleo (análisis de necesidades, etc.).

En el *plano metodológico*, tomando como referente la constitución de un marco operativo bajo la denominación de “Acción Rural Diocesana” se pueden señalar las siguientes fases en curso;

- *Establecimiento del Equipo de Acción Comunitaria Rural* (técnicos y voluntariado) y pasos previos, recogiendo entre otras variables;
  - Consolidación *Grupo de Trabajo estable* y régimen de trabajo (Delegado y Dirección Diocesana, Responsables de Departamentos, Técnicos-Animadores, Voluntarios...).
  - Determinación de Zonas de Intervención: *Mapa Diocesano de Incidencia Rural*.
  - Concreción *Ámbitos-Líneas de Intervención* y encardinación en el Plan Estratégico Confederal (Cáritas Española y Programa Rural) y Animación Comunitaria Diocesana.
  - *Presentación General Programa Rural* en las Zonas de Intervención y *Propuesta de Animadores Rurales*: Jornadas Interdiocesanas de Voluntariado y Animación Rural.
  - Aproximación-Elección posibles *Centros de Dinamización Rural*.
  - Diseño y Elaboración de Instrumentos para el Trabajo de Campo: Observatorio da Realidad Rural Diocesana.
- *Trabajo de Campo, Detección de Necesidades*;
  - *Entrevista Personalizada* a la totalidad de las parroquias integradas en las zonas de intervención. (Arciprestazgos, Párrocos, Unidades Pastorales, Grupos parroquiales, etc.).
  - *Identificación y Entrevista de otros Colectivos* (Juntas Parroquiales, Asociaciones Civiles, Juveniles, etc.), Instituciones o Entidades (Ayuntamientos, Cooperativas de Productores, Sindicatos, Programas Europeos...) o Figuras Profesionales (Trabajadores/as Sociales, Médicos, Educadores, Empresarios, etc.) con repercusión en las zonas rurales de incidencia.
  - *Grupos de Discusión con Agentes Relevantes* o Colectivos de Incidencia (Jóvenes, Mayores, Mujer, etc.)
  - *Compilación de datos y variables relevantes* en relación a las zonas de intervención (Fuentes Estadísticas: PADRÓN, IGE, INE, Fuentes

Documentales: Estudios y Trabajos de las zonas, Bibliografía...; Fuentes Secundarias (Páginas Web, Promoción Turística...).

- Sesiones de *seguimiento* y *reorientación* del equipo de trabajo.
  - Sesiones de *formación-discusión* del Equipo de trabajo sobre temas de incidencia en el medio rural: empleo, animación-desarrollo comunitario, sistema rural...
  - Aproximación a la elaboración de la *Base de Datos de Recursos Comunitarios en las parroquias rurales de nuestra diócesis*.
- *Definición de una “Foto-Realidad”*;
- *Tratamiento de la Información* de los Datos Recogidos (tablas cuantitativas y síntesis Cualitativa).
  - *Análisis DAFO* (Debilidades y Fortalezas de nuestras parroquias rurales).
  - Elaboración documento de presentación; “*La realidad rural diocesana*”.
  - Determinación de los Grupos de Referencia o de “*Vuelta a la Comunidad*”.
- *Presentación “Foto-Rural”*;
- Presentación Foros Parroquiales y Comunitarios del Trabajo de Campo y Análisis de Datos recopilados.
  - Determinación de Grupos y Agentes de dinamización rural; Grupos de Animación Rural (G.A.R.).
- *Plan de Actuación; Acción Rural Diocesana*;
- Identificación de *Centros de Interés* y Ejes Rectores en la dinamización rural diocesana.
  - Programa de *Sensibilización y Dinamización comunitaria*; propuestas de animación infantil y juvenil, grupos de mayores y formación comunitaria en las zonas de incidencia.
  - *Consolidación y Acompañamiento de los Grupos* Parroquiales y Comunitarios de Animación Rural.

A la vista de lo expresado queda por delante un largo recorrido, siempre desde el *acompañamiento* a las comunidades y núcleos rurales, con sus necesidades y ritmos particulares, en la intención de promover un desarrollo más ajustado a sus necesidades y posibilidades. En esta línea como apunte final cumple señalar la

exigencia de propiciar un verdadero proceso de animación, asumido por la comunidad y protagonizado por las propias comunidades rurales.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1997): *Léxico Básico de 131 conceptos clave de Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- AGANZO, A. (1988); *Mundo Rural y Animación Comunitaria*. La Acción Social. Cuadernos de Formación, nº 2. Ed. Cáritas Española. Madrid.
- (1992); *Solidaridad y asociacionismo: una respuesta creativa al mundo rural*. En *Documentación Social* (1992); *El futuro del Mundo Rural*, nº 87, pp. 98-113, abril-junio 1992. Ed. Cáritas Española. Madrid.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1992); *Educación y animación sociocultural: La pedagogía social como modelo de intervención*. En QUINTANA, J.M. (Coord.) (1992); *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Ed. Narcea. Madrid.
- CÁRITAS ESPAÑOLA (2000); *¿Qué modelo de desarrollo queremos para el medio rural? Así queremos nuestro pueblo*. Informe Encuentro Estatal del Programa Rural. Equipo de Promoción y Animación territorial Cáritas Española. El Escorial, Madrid. Diciembre 2000.
- LÓPEZ de AGUILETA, I. (1988); *La dimensión social de la animación sociocultural: Promoción y Desarrollo de la Sociedad civil*. En *DOCUMENTACIÓN SOCIAL* (1988); *Animación Sociocultural: Modelos de Intervención*, nº 70, pp. 81-120, enero-marzo 1.988. Ed. Cáritas Española. Madrid.
- MENA MERCHÁN, B. (1992); *Participación Social y Desarrollo Comunitario*. En *Documentación Social* (1992); *El futuro del Mundo Rural*, nº 87, pp. 206-217, abril-junio 1992. Ed. Cáritas Española. Madrid.
- NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L.M. (1996); *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Descripción de un modelo. Ed. Narcea. Madrid.
- SÁEZ CARRERAS, JUAN (1997); *La Tercera Edad*. Animación Sociocultural. Ed. Dykinson. Madrid.



## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

- Redefinir la conceptualización del desarrollo local, incorporando las diferentes dimensiones sociales y comunitarias en un verdadero proceso de desarrollo y/o transformación social.
- Se considera fundamental el papel de la educación social y su figura profesional en los procesos de desarrollo local “como miembro de derecho “dentro de un equipo interdisciplinar.
- Incorporar o potenciar en el marco del desarrollo local aquellos “saberes” y conocimientos procedimentales propios de la educación social como herramientas básicas de transformación social: dinamización comunitaria, detección de necesidades, resolución de conflictos...
- Se destaca la necesidad de impulsar dinámicas de desarrollo local de base comunitaria, coparticipadas y donde la figura del educador social es fundamental como mediador y dinamizador del proceso socioeducativo.





# ENCUENTRO 12: INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

## A. INTRODUCCIÓN

Este encuentro se ha enfocado al análisis de proyectos educativos que, abarcando un amplio abanico de áreas de intervención, se desarrollan desde las ANPAs, empresas u otros organismos para los centros educativos.

En este encuentro por ámbitos han participado 17 congresistas y ha sido dinamizado por:

DAVID GALÁN CARRETERO. Educador Social en el Instituto de Enseñanza Secundaria en Extremadura.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

DAVID GALÁN CARRETERO

### 1. INTRODUCCIÓN

El papel del/a Educador/a Social en el ámbito Educativo reglado es, posiblemente, uno de los más indefinidos, aunque no por ello deja de ser amplio.

Dentro del ámbito formal podemos incluir campos como la Educación Especial y la Educación de Adultos. Pero, sin duda, son los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria los que atienden al mayor número de población, con una enorme diversidad de situaciones susceptibles de prevención e intervención por parte del Educador Social.

Atendiendo a la realidad social y educativa actual, la educación de nuestros adolescentes no sólo ha de centrarse en la actividad académica, sino que debemos aportarles una educación integral y una atención especializada, que no siempre es posible desde el Plan de Acción Tutorial.

## 2. EJES TEMÁTICOS

### MARCO LEGISLATIVO DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN INSTITUTO

- L.O. 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- L.O. 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- R.D. 83/1996, de 26 de enero, por el que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.
- R.D. 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia.
- R.D. 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- R.D. 732/1995, de 5 de mayo, derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.

#### 2.1. EL/LA EDUCADOR/A SOCIAL INTEGRADO/A EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La forma en la que se encuadra la actividad del Educador/a Social en un centro de enseñanza, es la base para entender el modo en el que se integra orgánicamente en la Comunidad Educativa, y de qué modo se coordina con cada uno de los/as profesionales, docentes y no docentes, que la componen.

Los órganos de Gobierno y Participación de los centros, tales como Consejo Escolar, Escuela de Madres y Padres, y Asociación de Padres y Madres, suponen un acercamiento de las instituciones educativas a las familias, abiertas a su gestión e implicación directa, y en las que el Educador Social, tiene un papel de especial relevancia como agente dinamizador.

## **2.2. FUNCIONES DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

El papel a desempeñar puede encuadrarse en distintos programas socioeducativos:

- *Programas de Convivencia* que contribuyan al funcionamiento y clima de coexistencia en el centro educativo y en el medio social en el que vivimos.
- *Programas de Prevención* de drogodependencias, marginación, salud... que redunden en la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria.
- *Programas de Intervención*
  - Absentismo.
  - Conflictos en el Aula.
  - Conflictos Familia-Menores-Centro Educativo.

## **2.3. EL/LA EDUCADOR/A SOCIAL Y LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD**

El/La profesional de la Educación Social es una persona de recursos, y mediador en las relaciones con los servicios que ofrece la comunidad ¿social? de la localidad. Las necesidades y realidades con las que nos enfrentamos exigen una estrecha relación, coordinación e interdependencia con instituciones de atención, prevención, protección, formación,... tanto públicas como privadas que refuercen nuestra labor socioeducativa.

- Servicios Sociales de Base.
- Servicios de Protección Infantil.
- Centros de Salud y Salud Mental.
- Centros de Formación Formal y No Formal.
- Centro Joven de Actividades.
- Etc.

## **2.4. PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN**

Los comportamientos, actitudes y situaciones personales cotidianas de nuestros alumnos, exigen planteamientos de intervención, previamente establecidos,

con los que poder aportar y asegurar estabilidad y coherencia al reglamento de régimen interior en los centros educativos, y por tanto, al funcionamiento de la propia institución. Los protocolos de intervención serán necesarios para nuestro trabajo diario dentro y fuera del ámbito educativo reglado.

- Protocolo de Intervención en Absentismo Escolar.
- Protocolo de Intervención ante comportamiento disruptivo.
- Etc.

## *Documento 2.*

# INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

DAVID GALÁN CARRETERO

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Políticas Educativas en torno a la Educación Social en las Instituciones Educativas Regladas se ha venido desarrollando en los Centro de Educación Especial. La novedad de la incursión de los Educadores Sociales en los Institutos de Enseñanza Secundaria supone abrir una nueva puerta para la Educación Social en España.

Pero, lo más importante de este hecho es que supone cubrir un campo de actuación desde el que no se podía incidir nada más que desde fuera, desde los servicios sociales y servicios de familia, aprovechando la coordinación del centro con estos programas de intervención.

Desde esta perspectiva, el papel del Educador Social en la ámbito laboral tiene un antes y un después del año 2002, del curso 2002-03. Previa a la incorporación en los Institutos de Enseñanza Secundaria, los Educadores Sociales hemos ocupado puestos de trabajo en centros de menores, centros de educación especial, pisos tutelados, residencias de estudiantes, servicios sociales de base y especializados, educación de calle, educación familiar, juzgados de menores, etc. Desde este año, además mantener nuestra figura profesional en estos ámbitos, dos gobiernos autonómicos nos incluyen en la plantilla de los Centros de Enseñanza Obligatoria, aunque de modo desigual.

La comunidad pionera en esta iniciativa es Extremadura, quien en septiembre de 2002 contrata a 118 Educadores Sociales, restringiendo en acceso únicamente a Diplomados en Educación Social, uno por cada Instituto de Enseñanza Secundaria. Una apuesta muy fuerte que nace como resultado de un compromiso del Presidente de la Comunidad Autónoma, Juan Carlos Rodríguez Ibarra, con el afán de potenciar la Educación Social en su ámbito de actuación.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, siguiendo la iniciativa de la comunidad extremeña, y teniendo en cuenta la paridad política, convoca una bolsa de trabajo específica para contratar a Educadores Sociales, pero con la peculiaridad de que a tal examen se puede acceder con las titulaciones de Diplomado en Educación Social y Diplomado en Trabajo Social. De esta prueba selectiva se contrata a 22 Educadores Sociales para aquellos centros de Castilla-La Mancha que justifiquen la necesidad de contar con un profesional de lo social, teniendo en cuenta las características especiales de cada centro.

Dos años después, la valoración que se desprende de la Educación Social en cada comunidad autónoma es diferente. En Extremadura, a nivel político y de centros escolares, se valora muy positivamente la figura y el desempeño profesional de los Educadores Sociales. Mientras que en La Mancha, el impacto del trabajo de este profesional en los centros de enseñanza es más indefinido.

## **MARCO LEGISLATIVO DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN INSTITUTO**

La legislación por la que se regula la actividad en los centros educativos, y más concretamente en los Centros de Enseñanza Secundaria, no deja exenta la actividad profesional de los Educadores Sociales, pues a pesar de todo, este nuevo profesional viene a cubrir una carencia de atención socioeducativa que hasta ahora, tan sólo podía asemejarse a la del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

- L.O. 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Legislación vigente en nuestro sistema educativo. Introduce la escolarización obligatoria hasta los 16 años, edad mínima legal para el acceso al mundo de trabajo. Presta una atención especial a la diversidad, tratando un amplio espacio a las necesidades educativas especiales y a la compensación de las desigualdades.

L.O. 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.



Define las acciones para de los poderes públicos para garantizar la enseñanza de calidad. Comprende y regula el Fomento de la Participación, Apoyo a los Órganos de Gobierno, Procedimientos de Evaluación, Formación del Profesorado y Organización de la Inspección.

- L.O. 12/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Pretende una renovación en el sistema educativo, intentando salvar las dificultades que se han venido planteando con la L.O.G.S.E., aportando una nueva calidad a la educación. Principios de calidad que pretende: Equidad en la Igualdad de Oportunidades, Transmisión de Valores para superar la Discriminación, Compensación de las Desigualdades, Participación de todos los Sectores de la Comunidad Educativa, Concepción de la Educación como proceso permanente, Flexibilidad para adecuarse a los Cambios y Necesidades de los Alumnos, Fomentar la Creatividad, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Fomento de la Investigación, Evaluación del Diseño, Organización, Proceso y Aprendizaje, Refuerzo de la Autonomía de los Centros.

- R.D. 696/1995, de 26 de enero, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Regula las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociados a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

- R.D. 732/1995, de 5 de mayo, de Derechos y Deberes de los Alumnos y Normas de Convivencia.

Se pretende con él, potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno, y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas, que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, inserta en el proceso de formación del alumno.

- R.D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Define todos los órganos que componen la comunidad educativa: de Gobierno y Colegiados, de Coordinación Docente, y de Participación. Regula la Autonomía Pedagógica de los centros, su Evaluación, y la Organización general del Centro.

- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

Regula las medidas que permiten prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o cualquier otro tipo. Destinatarios: Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Otra legislación al margen de la educativa y que deben estar presentes, como base de actuación, en la labor del Educador Social en los centros de enseñanza se centra en las siguientes reseñas.

*Ley de Servicios Sociales (Autonómica):*

- Ley 5/1987, de 23 de abril, de Servicios Sociales (Comunidad Autónoma de Extremadura).

Define y desarrolla la Organización y Funcionamiento de los Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Regula los Servicios Básicos y los Servicios Especializados, así como los destinatarios de sus prestaciones y requisitos.

- L.O. 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley básica de Protección del Menor, Establece los parámetros sobre los que se debe plantear todo tipo de actuación con menores. Derechos de los menores, Principios rectores de la acción administrativa con los menores. Regula las actuaciones en situación de Desprotección Social, la Tutela y la Adopción. Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

- L.O. 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores.

Regula el principio de la responsabilidad penal de los menores que presenta, frente a la de los adultos, un carácter primordial de intervención educativa, estableciendo límites máximos y mínimos para exigir esa responsabilidad. Las medidas no pueden ser represivas sino preventivo especiales orientadas hacia la reinserción y el superior interés del menor.

- R.D. 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000.

Aborda un desarrollo parcial de la LO 5/2000, en lo relativo a tres materias concretas: La actuación de la Policía Judicial y del Equipo Técnico; La ejecución de las medidas cautelares y definitivas; y El régimen disciplinario de los centros.

### 3. EL EDUCADOR SOCIAL INTEGRADO EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La forma en la que se encuadra la actividad del Educador Social en un centro de enseñanza, es la base para entender el modo en el que se integra orgánicamente en la Comunidad Educativa, y de qué modo se coordina con cada uno de los profesionales, docentes y no docentes, que la componen.

Los órganos de Gobierno y Participación de los centros, tales como Consejo Escolar, Escuela de Madres y Padres, y Asociación de Padres y Madres, suponen un acercamiento de las instituciones educativas a las familias, abiertas a su gestión e implicación directa, y en las que el Educador Social, tiene un papel de especial relevancia como agente dinamizador.

### 4. FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El papel a desempeñar puede encuadrarse en distintos programas socioeducativos:

- *Programas de Convivencia* que contribuyan al funcionamiento y clima de coexistencia en el centro educativo y en el medio social en el que vivimos.
- *Programas de Prevención* de drogodependencias, marginación, salud,... que redunden en la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria.
- *Programas de Intervención*,
  - Absentismo
  - Conflictos en el Aula
  - Conflictos Familia-Menores-Centro Educativo

Pero las funciones de los Educadores Sociales en los centros de enseñanza secundaria de Extremadura se concretan y regulan mediante una Instrucción de la **Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros**, dependiente de la **Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología** de la **Junta de Extremadura**, de 25 de octubre de 2002.

Mediante este documento se justifica la incorporación de la figura profesional del Educador Social en función de las necesidades que se definen a continuación:

*“La justificación de que se dote a los Centros de Secundaria de Educadores sociales, se basa en primer lugar en la constatación de que dichos Centros, como reflejo de la sociedad actual, presentan una realidad cada vez más compleja y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse, necesitan de personas que las conozcan en profundidad y que por su formación específica puedan ayudar a prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la Comunidad educativa.*

*Esta complejidad se hace más patente en la Educación Secundaria, por las características psicológicas, sociales y familiares del período de la adolescencia, en el que por su edad se halla el alumnado que cursa esta etapa educativa.*

*En particular, se hace especialmente necesaria la interconexión educativa con las familias puesto que todavía a esta edad son agentes principales en el desarrollo integral de sus hijos, por lo que es imprescindible propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar pudiera afectar de manera inadecuada al desarrollo de los alumnos.*

*Además, los Centros educativos se encuentran situados en contextos determinados, donde existen una serie de instituciones que cuentan con recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa.*

*Todos ellos son factores que justifican la dotación con estos profesionales a los Centros de Educación Secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, y que por otra parte son la concreción del compromiso al respecto del presidente de la Junta de Extremadura en pro del afianzamiento de la educación en la Comunidad Autónoma.”*

Esta misma instrucción regula funciones concretas y precisas que debe realizar el Educador Social en su labor socioeducativa en los centros de enseñanza secundaria. Sin embargo, una nueva Instrucción de 7 de julio de 2004, de la **Secretaría General de Educación**, (por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología), redefine las funciones profesionales y lo integra orgánica y funcionalmente en el Departamento de Orientación.

*“151. Sin perjuicio de las competencias que corresponden al Secretario/a de los Centros sobre el Personal de Administración y Servicios, el Educador/a Social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el R.O.C., colaborará, asimismo, en el desarrollo de las funciones del Departamento de Actividades complementarias y Extraescolares.*

152. De acuerdo con las Instrucciones específicas de la Secretaría General de Educación, con carácter general, las funciones del Educador/a Social destinado en cada centro son las siguientes:

- a) Elaboración de propuestas de programas sobre convivencia en el Centro, detectando previamente los posibles factores de riesgo, para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro y la P.G.A.
- b) Mediación en conflictos escolares, familiares y sociales en colaboración con el Tutor y en su caso con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, propiciando las estrategias para la resolución de los mismos.
- c) Colaboración en el cumplimiento de las normas que aseguren la permanencia del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el recinto del Centro durante toda la jornada escolar, según lo establecido en la Orden de 4 de julio de 2002, y en el Reglamento de Régimen Interior, en su caso.
- d) Participar, en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo escolar.
- e) Seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar, en colaboración, con el Tutor de cada grupo y en su caso, con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.
- f) Participar en el Plan de Acción Tutorial en lo referente a desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, educación para la salud, prevención de conductas xenófobas y racistas, y prevención de la violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos.
- g) Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional.
- h) Redacción de propuestas para fomentar las relaciones del Centro con el entorno social en que está encuadrado, para su incorporación a la P.G.A.
- i) Realización y evaluación de los programas de convivencia y relaciones entre sectores de la Comunidad Educativa y de ésta con el entorno social que hayan sido incluidos en el Proyecto Educativo de Centro y en la P.G.A.
- j) Colaboración con el Departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos, así como en el seguimiento de los mismos.
- k) Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.

- l) Participar en programas de formación de padres/madres.
- m) Y aquellas otras que le sean encomendadas por el Equipo directivo del Centro encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

153. En los centros que cuenten con alumnado de transporte escolar, el Educador/a Social realizará, además de las funciones descritas en el punto anterior, las siguientes:

- a) Recepción diaria del alumnado de Enseñanza Obligatoria transportado a su llegada al Centro o a sus inmediaciones; acompañamiento de ese alumnado hasta el interior del mismo e, igualmente, en el retorno al transporte escolar al finalizar la jornada escolar.
- b) Informar puntualmente al equipo directivo del Centro y a las familias de los alumnos de cualquier incidencia producida durante el transporte y que le haya sido comunicada por el acompañante.

154. A instancias del Director, el Educador/a Social podrá participar, con voz pero sin voto, en las sesiones de los órganos de participación en el control y gestión de los centros y en las comisiones que se formen en el seno de éstos, cuando se traten asuntos relacionados con sus funciones. En todo caso, formarán parte como miembros de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar a la que se refiere el art. 8 del R.D. 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos.”

Tal y como se especifica anteriormente, a partir de esta nueva instrucción, “el Educador/a Social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el R.O.C.” De este manera, de un modo indirecto se atribuyen también como funciones del Educador Social, algunas de las que se especifican en para el departamento de orientación, concretándose de la siguiente manera:

- a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

- c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- f) Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación (...).
- k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- l) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
- m) En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
- n) En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos.
- ñ) Elaborar el plan de actividades del departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

## 5. EL EDUCADOR SOCIAL Y LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD

Por último, y para cerrar el círculo interactivo de las funciones y atribuciones de los Educadores Sociales en los Institutos de Educación Secundaria, hacer mención a otra de las tareas fundamentales que como mediadores de recursos debemos abordar.

El profesional de la Educación Social es una persona de recursos, y mediador en las relaciones con los servicios que ofrece la comunidad ¿social? de la localidad. Las necesidades y realidades con las que nos enfrentamos exigen una estrecha relación, coordinación e interdependencia con instituciones de atención, prevención, protección, formación... tanto públicas como privadas que refuercen nuestra labor socioeducativa.

Por poner algunos ejemplos, podemos citar algunas de las instituciones que, dependiendo de su funcionamiento interno, la localidad y los recursos económicos con los que cuenten, podrán ofrecernos en mayor o menor medida, servicios que compensen las necesidades de nuestra población de intervención.

- Ayuntamiento
- Biblioteca Municipal
- Casa de la Juventud
- Fundación Municipal de Deportes
  - Piscina Municipal
  - Polideportivo
- Asociaciones Socioculturales
- Centros de Salud
- Hospital
- Centros de Drogodependencias
- Equipos de Orientación Psicopedagógica
- Equipos de Atención Temprana
- Centros de Profesores y Recursos
- Servicios Sociales de Base y Especializados



- Equipo de Atención al Menor de la Dirección General de Infancia y Familia
- Profesionales de Programas de Educación Familiar
- Educación de Calle
- Centros de Salud Mental

En lo relativo a los contactos con dichos recursos una vez conocida su existencia es preciso establecer relaciones con cierta coherencia. De una parte, se hace necesario establecer una reunión de conocimiento mutuo con cada uno de los recursos, sabiendo de la existencia respectiva y las tareas y servicios que aportan; cuándo, cómo y dónde acudir.

De otra parte, hay que mantener y fomentar dichos contactos a lo largo del tiempo, actualizando materiales e informaciones, teniendo en cuenta los cambios, mejoras y actualizaciones de los servicios, para no caer en el error en el momento de la intervención.

Por último, es importante, hacer siempre seguimiento de nuestras intervenciones y, en este caso, de las que derivamos a otros recursos de la comunidad, ya que, en el caso de realizar actuaciones conjuntas, la coordinación es imprescindible.

Como se desprende de este documento, la actividad del Educador Social en los Institutos de Educación Secundaria, además de ser innovadora como campo de acción e intervención socioeducativo de este profesional, supone una labor de educativa integral.

Desde los centros de enseñanza se abarca un campo inexplorado que ofrece cantidad de recursos dentro de la propia comunidad educativa, y la posibilidad de coordinación externa con aquellos recursos a los que les resultaba bastante complicado el acceso al mundo educativo, sobre todo a través de profesionales que se mueven en el mundo de lo social.

Por otro lado, no sólo la intervención individual, sino también la grupal y transversal a nivel de centro, suponen el inicio de la culminación de la escuela como institución de formación integral.

En definitiva, la figura del Educador Social viene a llenar aspectos socioeducativos hasta ahora difíciles de cubrir, no sólo por la actividad a desarrollar dentro del centro, sino también por la labor de mediador con la comunidad social en la que se encuadra el centro educativo.



# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### EL PAPEL DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

AINA MOREY ALZAMORA

*Asesora Técnica Docente Servicio de Innovación Educativa  
Conselleria d'Educació i Ciència de les Illes Balears*

#### 1. INTRODUCCIÓN

A partir de las necesidades detectadas por los centros de educación secundaria se plantea la búsqueda de alternativas a los comportamientos de los jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 16 años que se caracterizan por conductas de inadaptación escolar, absentismo grave, riesgo de exclusión escolar y/o social, etc. tanto en el instituto como en su entorno de convivencia. Ante las situaciones de conflictividad escolar, la Administración Educativa de la comunidad autónoma de las Islas Baleares dispone de los programas de intervención socioeducativa como recurso alternativo, complementario, a la escolarización obligatoria ordinaria que se imparte en los centros de secundaria.

Estas “aulas externas” se entienden como programas de intervención socio-educativa para aquel alumnado con riesgo de exclusión escolar y/o social para los cuales las medidas aplicadas dentro de los centros no han obtenido los resultados deseados. En éstas, participan alumnos de edades comprendidas entre 14 y 16 años que presentan problemas que alteran el funcionamiento normal del aula siendo atendidos en parte del horario escolar en centros específicos, fuera de los centros ordinarios, y generalmente en grupos reducidos, interviniendo profesionales del ámbito social, además del educativo.

Dichas aulas suponen un recurso que posibilitan, por un lado, una atención integral a los jóvenes en los ámbitos educativo, social y familiar, la promoción de la corresponsabilidad entre las diferentes instituciones que tienen competencia en ámbito de la juventud, además de la realización de acciones preventivas e innovadoras encaminadas a evitar el desarrollo y cronificación de las conductas previamente mencionadas, atendiendo a las nuevas necesidades de los jóvenes y de las instituciones que los acogen. Se trata de dar respuesta a todos aquellos jóvenes que, por sus características personales, necesitan complementar el aprendizaje curricular en otro contexto que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. El alumnado que asiste a estas aulas realiza un programa adaptado a sus necesidades con talleres y actividades más prácticas y funcionales vinculada al mundo pre-profesional.

El conjunto de alumnos que asiste a estos programas de escolarización compartida son considerados de necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, preferentemente por razones de compensación educativa asociada a situaciones personales, familiares y/o sociales. En líneas generales, el perfil del alumnado susceptible de asistir a estas aulas de escolarización compartida es el siguiente:

- Necesidades educativas especiales por compensación educativa. derivadas de una problemática social y/o familiar.
- Riesgo de exclusión social y/o escolar.
- Presentar de manera reiterada y continua desajustes conductuales graves, absentismo escolar injustificado o rechazo a la escuela que ponga en peligro la convivencia del centro.
- Ausencia de resultados en las medidas ordinarias y extraordinarias aplicadas en los centros de educación secundaria obligatoria.
- Retraso en los aprendizajes.
- Bajas expectativas de obtener el título en educación secundaria obligatoria.

## 2. MARCO NORMATIVO

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), opta por un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva como marco idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural. En el Título V, dedicado a la compensación de desigualdades, se establecen los principios para que la Administración Educativa adopte medidas que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Por su parte, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación dispone:

- Que las medidas y acciones de compensación educativa se han de ajustar a los principios de colaboración y convergencia de las intervenciones, de la normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.
- Que es uno de los objetivos del Real Decreto, impulsar la coordinación y la colaboración de la Administración educativa con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y el desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.
- Que en coherencia con el proyecto educativo, los centros establecerán en los correspondientes proyectos curriculares de etapa, en el marco de la atención a la diversidad, las medidas de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa al alumnado con desventajas.
- Que se adoptarán medidas para concertar con otras administraciones públicas y con entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas conjuntos de intervención global a favor de los colectivos sociales y culturales desfavorecidos.

Por su parte, la Dirección General de Ordenación e Innovación de la Consejería de Educación del Gobierno de las Islas Baleares ha dictado las instrucciones para que, siempre con carácter excepcional, algunos alumnos de educación secundaria obligatoria, menores de 16 años y con dificultades graves de adaptación al entorno escolar derivadas de condiciones especiales de carácter social,

personal o familiar, puedan ser atendidos, como medida extraordinaria en determinados programas de intervención socioeducativa, una vez agotadas todas las medidas de atención personalizada diseñadas en el proyecto de intervención educativa<sup>71</sup> que desarrollen los centros de secundaria.

En el marco de estas instrucciones, se establecen las medidas de relación y de cooperación con los servicios educativos y sociales externos al centro en las que interviene la Administración educativa local, autonómica, o entidades sociales, dependiendo su implantación de convenios signados entre la Administración educativa y otras administraciones o entidades. Como recurso, que se encuentra en el marco de las medidas de atención al alumnado que señala el RD 299/96, de ordenación de las acciones dirigidas a compensar las desigualdades en educación, se considera una medida extrema destinada a aquellos alumnos para los que se aconseja una escolarización, en parte de su horario lectivo, en un centro especializado, sin llegar a que se pierda su vinculación con un centro educativo ordinario. En la planificación y desarrollo de estos programas es básica la implicación y colaboración de los Consejos Insulares, ayuntamientos, asociaciones o entidades sin ánimo de lucro que, por su experiencia y especialización, pueden ofrecer actividades específicas complementarias adaptadas a las necesidades derivadas de la inadaptación al medio escolar.

La asistencia a estos recursos de escolarización compartida ha de entender como una medida integradora y de acuerdo a las necesidades, intereses, y expectativas del alumnado que se atiende. Es integradora porque facilita el retorno de los jóvenes a la actividad educativa y formativa, encontrándose a disposición del alumnado en situación de riesgo y/o conflicto social, para que pueda reinsertarse en los centros educativos y las ofertas educativas en éstos encontramos (diversificación curricular, iniciación profesional, ciclos formativos) y o al mundo laboral después de haber adquirido unos conocimientos, hábitos y una cierta competencia social que hacen posible dicha inserción con unas mínimas garantías de éxito. Consisten en una intervención transitoria y de carácter extraordinario dirigida a un pequeño colectivo de alumnos de ESO, adoptándose solo después de que el centro educativo al que pertenecen haya agotado todas las medidas de atención a la diversidad y, aún así, se compruebe que no se ha conseguido su integración al

<sup>71</sup> Los programas de Intervención Educativa se encuentran regulados por las Órdenes correspondientes que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria de las Islas Baleares y de elaboración y de aplicación de proyectos de intervención educativa para los cursos establecidos. Dichas órdenes dan autonomía a los institutos de educación secundaria para tomar medidas encaminadas, mediante la optimización de los recursos humanos y materiales disponibles, para mejorar la calidad global de la educación en los centros educativos.

sistema educativo ordinario con todas sus variantes organizativas. La participación en estos programas está sujeta a toda una serie de condiciones de entre las que destacamos:

### **2.1. EN RELACIÓN AL CENTRO EDUCATIVO**

1. La dirección del centro correspondiente, de acuerdo al informe del departamento de orientación, ha de solicitar autorización para la participación del alumnado en estos programas a la Dirección General de Ordenación y Innovación, después de la conformidad previa, por escrito, de los padres o los tutores legales.
2. Los centros educativos elaboran un informe en el que especifican todas las intervenciones realizadas y los resultados obtenidos.
3. La dirección del centro educativo, de acuerdo con el Departamento de Orientación, asigna al/la joven, un tutor o tutora, que será la persona encargada de las relaciones y la coordinación con los profesionales de las aulas de escolarización compartida. Es el trabajo de coordinación lo que posibilita el diseño del horario y del itinerario educativo del alumno así como su evaluación e informe de valoración.
4. Los programas se fundamentan en la adaptación de los objetivos curriculares de etapa y en la prevalencia del área práctica. Es el departamento de orientación, el tutor del centro de referencia y el tutor del proyecto quienes diseñan una adaptación de contenidos individualizada de acuerdo a los objetivos referentes de etapa.

### **2.1. EN RELACIÓN A LOS PADRES**

1. Los asistentes a los programas deben tener la autorización escrita de sus padres o tutores legales, a los cuales, se les pide su colaboración así como también la corresponsabilización del joven en su proceso educativo.

### **2.3. EN RELACIÓN AL ALUMNADO**

1. Continúa matriculado en su centro escolar de origen, y por tanto, se encuentra sujeto a los derechos y deberes que corresponden a tal situación, conservando el derecho a la evaluación, promoción y titulación.

Así mismo, participa en las actividades lectivas, complementarias o extraescolares que el equipo educativo considere necesarias.

## **2.4. EN RELACIÓN A LA ENTIDAD COLABORADORA**

- Presentar el acuerdo escrito de la intención de colaborar y el diseño del programa de intervención socioeducativa que ofrece.
- Informar de los incidentes que puedan surgir, tanto en lo que respecta al alumnado como a la coordinación con los diferentes servicios.
- Elaborar y transmitir a los centros educativos de secundaria las correspondientes hojas de seguimiento de los alumnos.
- Participar en las juntas de seguimiento y de evaluación final del alumno.

## **3. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa, junto a la demanda social de un currículum que no sólo se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos, justifica el priorizar aspectos relacionados con las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. En concordancia las capacidades básicas que promulga la LOGSE, respecto a la promoción del desarrollo integral de la persona a nivel intelectual, motriz, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e integración social, en este tipo de programas de intervención socioeducativa se da prioridad a aspectos como:

Desarrollar la capacidad de pensamiento reflexivo a partir de observaciones sistemáticas de hechos, situaciones y fenómenos.
--

Profundizar en la independencia de criterio y en la autonomía de acción en el medio.
--

La adquisición de un equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
---

Inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
--

Realización de aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de comprensión de la realidad.
---

Asumir de manera plena las actitudes básicas para la convivencia democrática en el marco de valores de solidaridad, participación tolerancia y sentido crítico.
---



El desarrollo de estas capacidades ha de favorecer una mayor continuidad e integración entre la educación formal y no formal. Es relevante que el equipo educativo realice la adaptación curricular individualizada y la propuesta de horarios y actividades educativas de acuerdo a la posibilidad de escolarización compartida existente en la zona y en colaboración con los profesionales del recurso al cual se deriva al/la joven. Con la finalidad de mejorar la situación de inadaptación escolar y social en la que se encuentran algunos jóvenes de educación secundaria obligatoria es necesario que sigan una adaptación curricular muy específica que haga posible una adaptación e integración positiva a los recursos educativos.

Así mismo, la dirección del centro en el que se encuentra matriculado, de acuerdo con el departamento de orientación, ha de asignar un tutor o tutora que será la persona de referencia encargada de las relaciones con el personal responsable de las actividades del programa y con el profesorado de las distintas áreas a las cuales asiste el/la alumno/a en el centro educativo. Esta asignación de tutoría ha de reflejarse en los documentos correspondientes, haciéndose de acuerdo a requisitos como:

- a) Que sea un/a profesor/a de alguna de las áreas a las cuales asiste el alumnado al centro de secundaria.
- b) Que sea una persona que presente un vínculo afectivo con el alumno que participa en estos programas.
- c) Si es posible, que tenga experiencia previa en el trabajo con alumnado de estas características. En todo caso, ha de tener apoyo del servicio de orientación y del equipo directivo.
- d) Será el responsable del seguimiento del alumno y de las relaciones con el personal responsable de las actividades del programa.
- e) Para la realización del seguimiento ha de disponer de un mínimo de dos horas complementarias semanales.
- f) Ha de colaborar con el equipo del proyecto en el diseño del horario y el itinerario educativo del alumno.
- g) Se ha de coordinar con el resto de profesionales implicados en el proyecto para realizar el seguimiento y evaluación.
- h) Ha de participar, conjuntamente con el equipo del proyecto, en la elaboración del informe en el que se valora la experiencia y la tarea realizada, incluyéndolo en la Memoria Anual del centro.

Se constituyen, también, comisiones de trabajo formadas por el profesor tutor del centro educativo, el departamento de orientación y la persona responsable de cada alumno del programa. Estas comisiones elaboran un plan de trabajo individual que se ha de revisar trimestralmente realizando un acta de las mismas. El plan de trabajo consta de:

- a) Priorización de las capacidades de área.
- b) Contenido de las áreas del currículum.
- c) Objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación.
- d) Criterios de evaluación.
- e) Estrategias metodológicas, de organización y recursos implicados.
- f) Responsables de acompañar y recoger al alumno al centro educativo-centro de escolarización compartida.

Al finalizar cada trimestre, los responsables del recurso han de hacer llegar al/la director/a del centro educativo los resultados obtenidos en el proceso socioeducativo, mientras que, al acabar el curso académico, se constituirá una junta de evaluación formada por el/la director/a del centro o persona en la que delegue, el/la profesor/a tutor/a y la persona responsable de cada alumno en el programa, contando con la colaboración de algún miembro del D.O. Las decisiones de la junta se han de incluir en el acta de evaluación correspondiente, en el expediente académico y libro de escolaridad.

En estos programas de intervención socioeducativa se cuenta con la colaboración de los Servicios Sociales del Ayuntamiento del municipio correspondiente o del sector de procedencia del alumnado del programa además de otras entidades sociales que trabajan con jóvenes en situación de riesgo. Reconociendo la necesidad de trabajar conjuntamente, con la finalidad de dar una respuesta que posibilite la integración educativa y social de este sector de la población, el recurso puede incorporarse a una red comunitaria ya existente en el territorio, complementando las alternativas que ofrece la educación formal como son los talleres de compensación educativa en los centros educativos ordinarios.

El centro específico en el que se imparte la escolarización compartida actúa como un recurso más de la comunidad, insertándose en la misma a partir de todo un trabajo socioeducativo que se lleva a cabo dentro y fuera de los mismos. La implantación del programa supone un trabajo en red, en el que trabajan de manera conjunta y articulada los profesionales del centro educativo, tutor/a de referencia, orientador/a y los profesionales del área de servicios sociales implica-

dos en el proyecto. Esta coordinación es de vital importancia al constituir el medio mediante el cual se consensua el proyecto educativo individual en el que se determinan los objetivos, estrategias, contenidos, actividades, temporalización y criterios de valoración del alumnado. El contenido del programa individual viene determinado por las necesidades detectadas en el centro escolar de donde procede el alumno y que dificultan la integración escolar del/la joven. Los objetivos que se persiguen se plasman en el plan de atención individualizada junto con los mecanismos de supervisión y seguimiento de la implantación del mismo por parte de los profesionales educativos y sociales implicados. Aunque los objetivos que se plantean por parte de ambos no sean los mismos sí se complementan y trabajan en contextos distintos. Se ha de evidenciar que estos programas no buscan sustituir la tarea escolar, sino que, integrado en un ámbito educativo menos formal ha de permitir trabajar la motivación y evitar el absentismo escolar.

Un principio fundamental es el de individualización y personalización como criterio metodológico de intervención en los/las jóvenes que participan del programa y que, en este caso se asegura manteniendo una estrecha coordinación entre el centro escolar y los responsables del programa socioeducativo, además de otros profesionales implicados en el/la joven. El fin de dicha colaboración es el valorar la adecuación del programa a las necesidades del joven, así como las prioridades de trabajo y el momento más conveniente para una posible derivación a otros recursos formativos y/o de inserción. El trabajo se plantea de forma conjunta con el profesional de referencia que deriva al alumno, y que lo hace con unos objetivos claros que marcarán la intervención desde el aula de escolarización compartida. Se considera fundamental la coordinación con otras entidades y recursos no sólo para el buen funcionamiento del proyecto, sino también para realizar un seguimiento exhaustivo de los alumnos que participan, además de incrementar el sentimiento de apoyo institucional por parte del equipo que lleva a término el programa.

En síntesis, estas aulas de escolarización compartida, como recurso socioeducativo, tienen como finalidad fundamental el compensar la inadaptación social y/o escolar que presenta un determinado colectivo de alumnado hacia el medio escolar y social, reduciendo crecientes dinámicas de absentismo y conflictividad, permitiendo abordar situaciones graves de absentismo que requieren una actuación integradas en los ámbitos educativo, social, personal y familiar. Respondiendo al perfil que presentan dichos/as jóvenes, los objetivos que persiguen son:

1. Retorno a la actividad académica, formativa y/o laboral ordinaria.
2. Ofrecer respuesta a las necesidades de los jóvenes con dificultades de integración al sistema educativo social y/o familiar.
3. Prevenir conductas de riesgo y/o reducir la inadaptación social mediante alternativas educativas adecuadas.
4. Potenciar el desarrollo personal y social del joven a fin de que pueda hacer frente a las dificultades de inserción social y laboral.
5. Adquirir y/o reforzar la formación básica de los jóvenes que los capacite a afrontar la vida activa con autonomía responsable.
6. Aumentar niveles de asistencia regular al centro educativo.
7. Socializar a los jóvenes que participan en el programa de escolarización compartida.
8. Proporcionar una orientación profesional.
9. Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades preprofesionales para insertarse en el mundo laboral.

#### **4. EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

El ámbito de intervención del Educador Social se sitúa en la intervención educativa sobre la inadaptación de jóvenes con riesgo de exclusión educativa y/o social, más específicamente en centros sociales comunitarios o unidades de trabajo social. Las funciones que desarrollan los educadores sociales en la mayoría de los programas de intervención socioeducativa deben enmarcarse en los principios de actuación que los sustentan:

- a) Corresponsabilidad institucional.
- b) Participación de los menores y de sus familias.
- c) Tendencia a la normalización (uso e inserción en recursos normalizados: escolares, tiempo libre, deportivos, culturales, vida activa, ...).
- d) Individualización de la atención, itinerarios individualizados.
- e) Valoración e intervención multidisciplinar y coordinada.
- f) Intervención global en las áreas personal, educativa y familiar.

g) Temporalización de la atención.

La intervención profesional del educador social se realiza a través de la aplicación de estrategias educativas en el campo de los servicios sociales dirigidas, en concreto a la población de jóvenes adolescentes con problemas de adaptación. Su trabajo tiene como principal objetivo ayudar a los jóvenes a avanzar en su proceso de socialización y desarrollo personal, centrandose sus actuaciones en la mejora de habilidades y hábitos necesarios para conseguir una auténtica integración social y laboral. Hablamos tanto de aquellos casos de jóvenes que quieren seguir cursos de formación como los que escogen incorporarse al mundo laboral, al tiempo que también se les refuerza para que continúen con el periodo de escolarización obligatoria y se evite el abandono prematuro del sistema educativo. En relación a su perfil profesional sus objetivos prioritarios, respecto a los jóvenes en cuestión, son:

- La prevención y compensación de dificultades de adaptación personal y social.
- Favorecer la autonomía.
- Desarrollar actividades diversas a nivel cultural, educativo, ...
- Favorecer y mejorar las competencias y aptitudes.
- Favorecer la participación.

Entendiendo que la mejor manera de responder a las necesidades socioeducativas de los jóvenes es mediante el trabajo de colaboración de profesionales y entidades, con sus actuaciones, persiguen mejorar el clima escolar en el que se encuentra el joven, al tiempo que se contribuye a la interrelación de todos los elementos que confluyen en el entorno del adolescente. Para ello, cumplen, para ello, con un conjunto de tareas educativas, informativas, asesoramiento, orientación a jóvenes, grupos, familias, animación y dinamización de grupos, relación con instituciones, grupos o personas, etc.

Básicamente, el trabajo del/la educador/a social consiste en coordinarse con los representantes de los centros educativos que derivan alumnos al aula de escolarización compartida a fin de reaccabar información social, familiar y escolar de los mismos y, poder así, ajustar los procesos educativos a las necesidades de los alumnos. Además, realizan entrevistas con las familias para explicarles el programa, cuáles son condiciones de asistencia, cuál es la organización del mismo, los profesionales implicados, etc. En el marco de esta entrevista que se mantiene con los padres se hace un trabajo de acompañamiento al aula de los jóvenes y/o familias, enseñándoles las instalaciones, la ubicación del aula además de la pre-

sentación de los profesionales y resolver cualquier duda que pueda surgir. También se persigue la implicación de la familia en el proceso educativo, pudiendo ser requeridos periódicamente con la finalidad de recibir y dar información relevante para la intervención educativa de su hijo o hija. Su participación y corresponsabilidad ha de garantizarse y favorecerse por el equipo educativo implicado, el cual ha de establecer los canales oportunos para tal efecto.

Dichas actuaciones se complementan con la recogida de datos de servicios externos que intervienen en el joven, tales como los Servicios Sociales de atención primaria, Protección de Menores, Juzgado de Menores, Servicios Sanitarios, etc. Además de los contactos que mantienen con familias y otros profesionales, los/las educadores/as sociales proporcionan apoyo a los profesores de formación básica y de taller, incidiendo en aspectos de dinamización de grupos, elaboración de normas básicas de convivencia, establecimiento de asambleas donde, tanto los alumnos como el profesorado, pueden resolver los conflictos que surgen en la convivencia cotidiana. Se trata de favorecer procesos de autorregulación en los que se establecen las normas de funcionamiento y se acuerdan aspectos esenciales en lo que concierne a la regulación del grupo y el respeto por los acuerdos pactados. En estos contextos, la reflexión con el educador como elemento potenciador de los cambios educativos es fundamental, por ello, lo habitual es que los factores de riesgo de los jóvenes asistentes al recurso se trabajen de manera directa a través del diálogo, utilizando diferentes recursos educativos y sociales como son dinámicas de grupos, juegos didácticos, utilización de nuevas tecnologías, tutorías personalizadas, o un conjunto de actividades ya de creación propia como son excursiones, visitas culturales, exposiciones, jornadas de puertas abiertas, talleres de vida cotidiana, donde se tratan temas como son la alimentación, higiene, prevención del consumo de drogas, sexualidad, educación vial, etc. La propuesta de actividades de tiempo libre también es relevante para conseguir objetivos relacionados con la integración social a la comunidad, impulsando actuaciones como son visitas a otros centros formativos y sociales, campamentos, actividades de aventura y riesgo, actividades deportivas, etc. Otro ámbito a considerar en el programa individual es el de la orientación profesional, trabajando los hábitos requeridos para la integración social y laboral de los jóvenes, ya sea en el caso de que quieran seguir cursos de formación no reglada o incorporarse de nuevo al sistema educativo ordinario siguiendo con la escolarización obligatoria o realizar algún programa de garantía social.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

En líneas generales, la existencia de estos recursos socioeducativos son valorados positivamente debido al alto grado de consecución de los objetivos establecidos en el programa establecido. Entre los resultados conseguidos pueden mencionarse la mejora de los niveles de rendimiento académico de los alumnos, disminución de las tasas de absentismo, reducción de las situaciones de conflicto y continuidad en los procesos de formación como es el realizar programas de Iniciación Profesional. Como aspecto positivo, estos recursos son útiles para los centros escolares puedan contar otras vías y superar las limitaciones internas con las que se encuentran a la hora de llevar a término una óptima atención a la diversidad, pudiendo contar, además, con personal especializado en el ámbito, infraestructura, flexibilidad y diversificación en las actividades que ofertan. En este contexto, se ofrece un entorno donde se puede trabajar específicamente las necesidades que presentan algunos de sus alumnos, ofreciéndoles una enseñanza más significativa, además de ofrecer una tutoría más individualizada y realizar un seguimiento más intenso centrado en problemáticas concretas de riesgo de exclusión escolar y/o social. Con este tipo de programas, los centros se abren a su entorno más inmediato, pudiendo aprovechar todo el potencial que les ofrece los recursos de los que se dispone en el mismo a la hora de hacer frente a problemáticas determinadas que reclaman una intervención más socioeducativa. Lo más relevante es la posibilidad de trabajar en red con otros servicios sociales y profesionales. Sin embargo, como aspectos negativos se han de mencionar la dificultad de alcanzar el objetivo de retorno al centro ordinario, pues un porcentaje muy bajo de alumnos participantes retorna al centro educativo de referencia, comportando, consecuentemente, el riesgo de que se establezca una red educativa paralela a la ordinaria, se deterioren las relaciones del alumno con la escuela y suponga una concentración en un solo espacio educativo de los alumnos con situaciones personales multiproblemáticas, además de la ausencia de modelos de iguales que presenten una relación de éxito en el aprendizaje escolar (López Hernández, I.). En esta reflexión, no podemos dejar de lado el problema de la distancia y el transporte, factores que dificultan el buen desarrollo de los procesos educativos o incluso que se pueda conseguir un horario equilibrado ambos centros.

Para concluir, estas aulas de escolarización compartida, pueden entenderse como un recurso intermedio entre la inclusión y la exclusión escolar cuando hablamos de alumnos que presentan graves dificultades de adaptación a los centros educativos. Para solventar el problema de la exclusión, *“estos recursos han de permitir diversificar la forma de estar en un centro y hacer un itinerario personal sin que*

ello suponga crear una línea diferenciada o provocar una ruptura”. Este tipo de recursos socioeducativos, en la mayoría de situaciones, permiten establecer canales entre el centro educativo ordinario y el recurso específico del aula externa, siendo posible avanzar en la integración del alumno en el aula y en la propia dinámica del centro. La clave la encontramos en la existencia de canales adecuados de coordinación entre el educador del aula y el equipo del centro educativo implicado en el programa. Al mismo tiempo en esta línea de actuación, se hace necesario compartir los recursos en cuanto que “*las entidades y actores del territorio pueden constituir un ‘servidor de recursos’ a las necesidades de flexibilidad y especialización concretas de los centros* (Palacín, I.: 2003). Por otra parte, el éxito también viene acompañado por el elevado grado de individualización e intenso seguimiento del proceso educativo, al contar con una ratio educador/joven muy baja. Paralelamente, el trabajo de contenidos escolares se realiza a través de centros de interés muy cercanos a los jóvenes que participan del proyecto, y por los cuales se encuentran muy interesados y motivados, como pueden ser talleres de fontanería, jardinería, lavado de coches, restauración de muebles, encuadernación, actividades deportivas, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- INSTRUCCIONS de la Direcció General d'Ordenació i Innovació que regulen els Programes d'Intervenció Socioeducativa. Conselleria d'Educació i Ciència. Govern de les Illes Balears.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, I. (2001): “Una Xarxa de Suport a l'Escolarització”. En <http://www.senderi.org>.
- ORDRE DEL CONSELLER d'Educació i Cultura de dia 27 de Juny, de Regulació de l'Organització i el Funcionament dels Instituts d'Educació Secundària Obligatòria de les Illes Balears i d'Elaboració i Aplicació de Projectes d'Intervenció Educativa.
- PALACÍN, I. (2003): “La Gestión de la Diversidad fuera del Aula Ordinaria”. En <http://www.udg.es/lice/simposi>
- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.



## *Comunicación 2.*

# LOS CENTROS ESCOLARES: PUNTOS DE CONVERGENCIA DE LAS POLÍTICAS CULTURALES Y EL DESARROLLO LOCAL

MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

*Universidad de Salamanca*

INDALECIO SOBRÓN SALAZAR

*Universidad de Valladolid*

Desde un punto de vista contextual observamos una fuerte tendencia hacia la unidad, al mismo tiempo que percibimos una urgente necesidad de respetar las diferencias y las culturas. Ambas no son incompatibles, pues pueden coexistir si se instituyen nuevas relaciones entre los diversos grupos sociales. A esta situación tenemos que añadirle que cada vez se hace más necesario, en esta Europa de las regiones, un estudio de los cambios previsibles en el rol a desarrollar por los poderes públicos con relación a la sociedad en el campo educativo tanto en el ámbito local, nacional, como europeo. Pero, no se puede discutir el papel de los poderes públicos en la educación sin reflexionar sobre el papel de los otros actores, intentando promocionar y situar los nuevos productos culturales.

## 1. MARCOS DE REFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN

Ante la demanda de canales de intervención que den respuesta o posibiliten propuestas exitosas de mejora y progreso, el ámbito local se presenta como el más adecuado, destacando los planes de descentralización en las grandes ciudades, lo que posibilita, a su vez, nuevas vías de participación, adecuando estructuras y acercando órganos de decisión. Es así que, en la España de las Autonomías, se hace mayormente responsable a las colectividades locales y a los departamentos o servicios de Bienestar Social, fortaleciendo el papel de las asociaciones paramunicipales como instituciones de gestión. A partir del primer mandato municipal, se empiezan a redactar los primeros reglamentos de participación ciudadana que tendrán su aprobación definitiva en el segundo mandato municipal. Fruto de la situación son la “Ley Reguladora de Bases de Régimen Local” (1985) y el “Reglamento de Organización y Funcionamiento” (1986). Con estas normativas se revitaliza el movimiento asociativo, registrándose en el Ministerio de Cultura, y en el periodo 1982/1992, el setenta y seis por ciento de las “Fundaciones” existentes. Las corporaciones locales se centraron, y se siguen centrando, en la realización de infraestructuras de todo tipo, y en este sentido, han ido apareciendo múltiples y diversos, aunque no siempre suficientes y a veces mal gestionados e infrautilizados equipamientos culturales y sociales por la geografía de las diversas comunidades.

Si nos remitimos a los datos, observamos con satisfacción que el balance de las corporaciones locales en la etapa democrática ha sido optimista; se ha invertido mucho, posibilitando a un amplio sector de la población el que asista a actividades sociales y culturales, lo que no implica que estamos justificando suficiente presupuesto pero si nos hace pensar que el problema no es puramente económico, sino de una gestión clara de los recursos, y de una orientación objetiva en la Política Cultural. La inversión cultural debe ir en aumento, pero acompañada o en paralelo con una buena gestión. Por esto sería interesante referenciar una serie de puntos o hechos que enmarquen la reflexión de nuestra comunicación.

El término “cultura” va íntimamente relacionado con lo más profundo de las presunciones básicas y de las creencias que comparten los miembros de una organización, las cuales actúan consciente o inconscientemente, definiendo la perspectiva desde la cual el grupo se ve a sí mismo y a su entorno. Todo esto se presupone que es la respuesta aprendida ante situaciones de defensa o de integración que conlleva un planteamiento de valores y creencias. Ante estas premisas, Schein (1988) define la cultura como un producto aprendido desde la experiencia grupal que necesita de una historia significativa y de un grupo definible. Así apare-

cen términos como paradigma cultural, acuñado por Schein, o marco macrocultural, designado por Kast y Rosenzweig (1987). Nosotros vamos a partir de una “cultura” que es el modo de ser de una comunidad, la manera en que ésta se representa y se comunica tanto entre sus miembros como con los demás y, a partir de ella, vamos a referirnos a la Política Cultural como políticas sociales que comprenden un conjunto estructural de medidas tomadas por dicha comunidad para apoyar y fomentar la cultura. En ocasiones, esta expresión viene dada por comunidades de miles de personas, y a veces se trata de un momento y por un número reducido de ciudadanos. En cualquiera de los dos casos se está haciendo cultura, que entra dentro de la calidad de vida de las poblaciones, y en ambas situaciones debe haber una máxima que es el respeto a la diversidad, el aprender a vivir con los demás y juntos en ámbitos culturales y sociales diferentes, tendiendo a objetivos comunes. Por todo esto es fundamental la existencia de unas metas claramente definidas, la atención a los métodos, al sistema de evaluación y a los organismos políticos y administrativos responsables, así como a los recursos económicos.

Nos encontramos así, ante una primera toma de contacto entre la cultura y la educación, ya que partimos, al igual que Jacques Delors, de una educación que se estructura en torno a cuatro aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, como conclusión, y retomando el libro de Edgar Faure de 1972, aprender a ser. Observamos como punto coincidente el aprender a vivir juntos, sobre todo en el hecho de participar y cooperar con los demás en las distintas actividades humanas, aprendizaje que debe desarrollarse en un mundo caracterizado por un alto grado de interdependencia. Creemos que se puede concebir una educación que sea punto de inflexión a la hora de evitar conflictos y violencias, alentando el conocimiento de otras culturas, planteamientos políticos e ideológicos y su respectiva religión.

En este sentido, la educación social está llamada a ocupar un puesto importante dentro del sistema educativo ya que dentro de sus planteamientos está el educar en la diversidad en un momento en que la amenaza de la homogeneización pesa sobre el conjunto de la sociedad, viéndose amenazada esa gran riqueza de la humanidad que es la diversidad y en concreto la diversidad cultural, contribuyendo a una toma de conciencia distinta a la actual y marcando la interdependencia existente entre las diferentes culturas, rechazando la polarización social y las discriminaciones. Partimos del hecho fundamental como es, que la aparición de esta nueva profesión viene marcada por el resultado aperturista de nuevos campos de actuación junto a otros vectores que confluyen. Y es en estos últimos años cuando se está dando una importante praxis educativa no formal en diferentes ámbitos y contextos no escolares, tales como la animación sociocultural, la

formación ocupacional, el ámbito del ocio, la educación de adultos, contextos interculturales, contextos en educación ambiental, etc. Estamos ante iniciativas que han surgido como respuesta social a necesidades manifiestas. Algunas de estas respuestas se han iniciado desde las instituciones; la mayoría, sin embargo, han surgido de movimientos sociales que han sabido crear instrumentos culturales adecuados. La experiencia acumulada es muy rica y heterogénea, y a veces está recubierta de un cierto carácter de participación y de transformación social. Operación, pues, de doble sentido, hacia la mundialización y hacia la búsqueda de múltiples raíces particulares. Esto será posible mediante una metodología participativa basada en el diálogo y en el intercambio cultural. Aun así, no debemos olvidarnos de trabajos y objetivos comunes, que sirvan no sólo para tender a ellos, sino para ir generando en el proceso nuevas expectativas. Todo ello contribuirá, tanto desde la cultura como desde la educación, al desarrollo integral del individuo, atendiendo a este constante devenir y aprovechando al máximo los nuevos contextos y a un planteamiento a lo largo de la vida.

La Unión Europea ha hecho, y sigue haciendo en la “Agenda 2000”, a las comunidades europeas más conscientes de una cultura común, donde se puedan articular y complementar el resto de culturas, y donde seamos sabedores de la riqueza de nuestro potencial cultural. Es en este desarrollo de actuaciones como entró en vigor el Tratado de la Unión Europea, en noviembre de 1993, haciendo mención, en su “título IX”, al relieve que hay que dar al patrimonio cultural. Todo esto llevó consigo una serie de programas de acción: Kaleidoscope, Ariane, Raphael... Pero todo esto es el resultado de unos objetivos previamente marcados que darán la pauta a la acción política cultural. Estos objetivos tienen que ser uno de nuestros marcos de referencia a la hora de acometer distintas intervenciones desde el ámbito social y cultural de la educación, más concretamente desde el ámbito de la educación social. Nosotros, por un lado, tenemos que argumentar unas líneas de trabajo marcadas por los planes de estudio, pero, por otro lado, tenemos que trabajar en contextos o entornos que posean sus propias normas de actuación. De nosotros depende el conjugar los distintos intereses. Si queremos que la praxis educacional deje de ser el gran reproductor de la cultura y modificar las condiciones de diferencia cultural o dominancia cultural y se convierta en motor de búsqueda y promoción de nuevas alternativas de educación que contribuya a romper el círculo de la dependencia cultural parece imprescindible promover acciones y promoverlas.

## 2. FORO DE ACTUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Estas primeras anotaciones nos dan la información necesaria para intuir por dónde se esta desarrollando la Política Cultural, enmarcada dentro del programa “Cultura 2000”, y que abarca el período comprendido entre el uno de enero de 2000 y el treinta y uno de diciembre de 2004. Los retos que acomete este programa son guía para desarrollar políticas culturales más regionales, y a su vez condicionan la relación que se intenta establecer con la Educación Social. Pero todo esto tiene su razón de ser en la medida en que nosotros seamos capaces, desde un punto de vista local, de acometer acciones integradas, específicas, innovadoras, experimentales..., dentro de los objetivos previamente marcados. Es importante desarrollar un tipo de actuación donde se articulen las distintas culturas, evitando los posibles enfrentamientos. Es aquí donde la educación social tiene un importante foro de actuación generando redes e infraestructuras para que la interculturalidad tenga campos de intervención y, por lo tanto, sea efectiva. Tenemos que entender los servicios culturales como factores reconocibles de la imagen global de una ciudad y, como ya hemos dicho, tenemos que crear la necesidad de que se cuente con los educadores sociales para las diferentes acciones culturales. Así, al asumir esta situación, tenemos que analizar responsabilidades y el papel que dentro de ellas asumimos los profesionales de la educación social.

El establecimiento, en su día, de una titulación de primer ciclo de educación social, denominación donde se cobijan los diversos campos de intervención, permite aportar unos conocimientos y un rigor metodológico propios de la Universidad, al mismo tiempo que el reconocimiento social y profesional que significa un título de diplomado, siempre que esta formación universitaria parta de la experiencia actual y no caiga en academicismos. En este sentido, el marco universitario no debería desentenderse de la formación permanente de tales profesionales, aunque es cierto que por su mayor flexibilidad y transformación, las instancias no académicas pueden seguir desarrollando en este terreno un papel importante y eficaz. Aún así la formación de nuestros jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la Universidad. Aunque desde una u otra perspectiva puedan considerarse más importantes otros fines de la institución, como la incorporación a la vida política en una sociedad democrática o, simplemente, el desarrollo personal. El hecho es que la organización y el funcionamiento de la universidad está básicamente determinado por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo y que los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a tomar opciones sobre la

universidad, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior incorporación a la vida laboral y a las oportunidades en la misma. Hay una conexión obvia entre la universidad y el mundo del trabajo. Suponemos que todos los puestos de trabajo que nos atañen requieren unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales y que cada uno de ellos exige, además, otra serie de saberes y capacidades específicos.

En consecuencia, se reclama de la institución que en su tronco común ofrezca a todos ese denominador común general más las bases necesarias para emprender aprendizajes de la enseñanza formal o no formal y conducente a tales o cuales puestos de trabajo. Por otra parte, se supone que la gente ocupa un lugar u otro en la estructura ocupacional de acuerdo con las capacidades y destrezas adquiridas, que a su vez dependen de sus capacidades innatas, su esfuerzo personal, sus disposiciones, etc. Al mismo tiempo, la innovación tecnológica en vez de acercarse a puestos de trabajo cada vez más complejos se centra en buscar el efecto de simplificar éstos o reducir la proporción de los mismos que exigen realizar tareas complejas, lo que permite abaratar los costes de la mano de obra. Por otro lado, el periodo de tiempo de permanencia en nuestras instituciones es muy corto y la vida muy larga. La universidad no prevé lo que el trabajo requerirá específicamente de las personas durante decenios de vida activa que todavía no han llegado; la institución es muy uniforme y el campo de actuación muy diverso. La universidad no piensa en reproducir las condiciones necesarias para ofrecer la amplísima gama de aprendizajes especializados que requiere la gran diversidad de puestos de trabajo. Conviene subrayar un elemento esencial: la necesidad de formar el carácter, de transmitir una serie de actitudes: espíritu crítico, capacidad de análisis, más que de conocimientos que rápidamente quedarán obsoletos (Nemo, 1993). Ante estas dudas y requerimientos se ve la necesidad de potenciar al máximo una Educación Permanente que abarque las necesidades y objetivos específicos en un determinado momento, lugar y edad. Cuando más se cuestiona el futuro del pedagogo o del educador en la llamada educación obligatoria, más posibilidades se les oferta en la necesaria educación permanente.

Ante este acercamiento a lo social y a su formación, hemos de retomar la hipótesis de que la “cultura” es un factor de desarrollo local, por tanto, la responsabilidad tiene que venir compartida por las distintas instituciones locales, tanto de carácter público, como de financiación privada. El Estado, las Comunidades Autónomas, las Diputaciones Provinciales, los Ayuntamientos y las fuerzas sociales implicadas comparten la responsabilidad de las subvenciones públicas al mundo de la cultura, al mismo tiempo que marcan líneas generales de actuación, acordes con el planteamiento generalista de la *Agenda 2000* y con la visión local

del lugar donde se va a llevar a cabo la intervención. Paralelamente a esto se está produciendo un avance considerable del peso económico de la llamada “Industria cultural” que, según Zallo (1988), se define como un conjunto de ramas, segmentos y actividades industriales, productoras y distribuidoras de mercancías, con contenidos simbólicos, concebidas por un trabajo creativo, organizadas por un capital que se valoriza y destinadas finalmente a los mercados de consumo, con una función de reproducción ideológica y social. El ocio y la cultura, no sólo se convierten así, en un alimento del espíritu, sino que se han convertido en una potente industria que aporta un cuatro y medio por ciento al Producto Interior Bruto español, aunque hay que matizar que el sector privado aporta un noventa y dos por ciento del total, frente al ocho por ciento de los diversos ámbitos del sector público.

La “cultura”, tanto desde un punto de vista público como privado, se está convirtiendo en un gran campo de actuación de la educación social, donde confluyen gran número de profesionales con distintos intereses. Por eso, a la hora de acometer planes de desarrollo local y planes estratégicos de una ciudad, habrá que tener en cuenta todos estos sectores y, especialmente, y en la medida que sea posible, la participación de los propios ciudadanos, para determinar las necesidades y los servicios que demandan. Este planteamiento debe ser integral, superando la separación entre diferentes departamentos y competencias, y unificando la acción social donde el educador social tiene mucho que decir. Así, tendremos que atender los diferentes departamentos y los distintos programas en un nuevo contexto, al igual que reunir las intervenciones que se llevan a cabo tanto desde las instituciones públicas como privadas, de cara a su vinculación en una labor coordinada.

Las dificultades de su conceptualización manifiestan y reflejan la separación que existe entre el desarrollo de estas prácticas en el campo social y cultural y el de las investigaciones que estudian este campo. La educación social es un “fenómeno social total”, cuyo análisis exige de la asociación de áreas científicas tan diferentes y complementarias como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Economía, el Derecho, entre otras. La síntesis de esta asociación puede conducir a esclarecer mejor el ámbito de la educación social, los elementos que la componen y las relaciones entre estos elementos y las estructuras que fijan la organización de éstos en el campo social.

No estamos defendiendo o proponiendo intervenciones sectoriales, en el sentido de atender a cada sector, espacio, ámbito en su especificidad y con los recursos más adecuados, sino, por el contrario, creemos que es necesario enmarcar las intervenciones sectoriales en el ámbito comunitario, intervenciones sectoriales para dar respuesta a problemas sociales de la población en territorios determi-

nados. Nuestra actuación sobre el territorio concreto debe posibilitar el aprovechamiento y la potenciación de los recursos locales. Esta Política Cultural tiene que conllevar consigo Centros Culturales donde poder desarrollar las distintas intervenciones o actividades. Las propuestas para estos centros son múltiples y se van acondicionando dependiendo del barrio o municipio, o atendiendo al número de habitantes, y creemos que qué mejor Centro Cultural, y qué mejor Red Cultural, que aquella constituida por todos los Centros Escolares existentes.

Como hemos apuntando al principio de este documento, en estos últimos veinticinco años se han realizado grandes desembolsos económicos en construir infraestructuras cuando, desde nuestro punto de vista, y a partir del conocimiento de las infraestructuras reales existentes y de su utilización, hubiera sido mejor dotar tanto de medios como de educadores a los Centros Escolares, tan infrautilizados en horas no lectivas. La escuela, el sistema educativo, es, en sí, un sistema cultural que, como tal, posee una estructura propia, y en la cual se inserta una cultura denominada “Cultura Organizacional” que subyace en todas las organizaciones, ya que la misma posee una subestructura en la que confluyen diversos aspectos (Lorenzo Delgado, 1995 y Robbins, 1986). Es evidente que la entrada de todos los miembros de la comunidad educativa en el centro escolar trae consigo un complejo contraste de situaciones a analizar desde un punto de vista contextual y cultural, desarrollando posteriormente un organigrama de la institución. Todo esto origina una micropolítica donde hay que relacionar términos como calidad, eficacia, funcionalidad, ... La verdad, y después de analizar la realidad de los municipios y del sistema educativo, observamos que los centros escolares elaboran un proceso de reflexión y, consecuentemente, una serie de toma de decisiones, fomentando así una Cultura Organizacional en y para el centro. Un Centro Escolar se puede convertir en un Centro Cultural, si no lo es ya, que recoja y potencie la creatividad social, que fomente la participación y dinamización asociativa, ligada muchas veces a las actividades extraescolares, en definitiva, que desarrolle la educación social en las áreas de actuación antes mencionadas, abarcando acciones pedagógicas, científicas, tecnológicas, culturales y ecológicas.

Pero ¿cuáles serían las características de estos centros? Tendríamos que partir de la necesidad de aplicar un programa que relacionaría el desarrollo cultural con el avance de los centros educativos. Este proyecto de actuación necesariamente debería pasar por redefinir los objetivos y las estrategias, y por mantener un equilibrio entre la demanda institucional y las necesidades contextuales, ya que, en el fondo, el programa va a surgir de forma coordinada entre los colectivos de la comunidad. Como es necesario involucrar a toda la comunidad escolar necesitaremos, en un principio, difundir los objetivos previstos formulando estra-



tegas de participación comunitaria. Como soporte de estos objetivos, nos encontraríamos con unos contenidos que tendrían que atender no sólo a los objetivos sino también a los destinatarios. Sería necesario, por tanto, analizar la población y la relación que existe entre las instituciones más cercanas. Y para esto necesitaríamos aplicar una serie de actividades basadas en una metodología participativa, ejercitando el análisis y la crítica, mejorando la autoestima y despertando centros y alternativas de interés, sin olvidarnos del clima o ambiente, el cual debe caracterizarse por un alto nivel de atención y por una atmósfera agradable.

El posible camino para crear soluciones podría ser la elaboración de propuestas para la elaboración de programas sectoriales de intervención, que se discutirían con las diferentes administraciones y fuerzas sociales implicadas, de cara a su vinculación en una labor coordinada. El trabajo en estos proyectos sectoriales debería desarrollarse desde la perspectiva de que confluyeran en un plan global de actuación. Para ello debería plantearse también ámbitos de discusión y coordinación general intersectorial. Todo ello podría confluir en un plazo relativamente breve en unas directrices generales y en una línea de actuación a corto, medio y largo plazo, consensuadas por todas las partes. Estas se irían aplicando a través de programas concretos sectoriales y globales, en los que ya se establecería una operativa coordinación de recursos. Sin duda, el éxito de las estrategias educativas va a depender de la continuidad en su aplicación. Lo que implica responsabilizar a la sociedad y la necesidad de consenso y compromiso de todos los actores en su aplicación.

Hemos expuesto unas pinceladas, reflexiones sin pulir. Pensamos que actuaciones y propuestas sólo serán posibles con una voluntad política y con un generalizado esfuerzo social, principalmente a través de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1996). *La Escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- ANSOFF, H. (1985). *La dirección y su actitud ante el entorno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- APPLE, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUENO, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- FAURE, E. Y OTROS (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

- GARCIA CARRASCO, J. (1995). *El trabajo de la formación y la acción pedagógica*. Barcelona: Anthopos.
- GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: C.I.D.E.
- JIMENEZ MONTAÑES, M. (1996). *La calidad como estrategia competitiva. Gestión, rentabilidad y auditoría*. Madrid: Tóbar Flores.
- KAST, E. y ROSENZWEIG, E. (1987). *Administración en las organizaciones. Enfoques de sistemas y de contingencias*. México: Mcgraw-Hill.
- LEIRMAN, W. (1996). *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sáenz y Torres.
- MINISTERIO DE CULTURA (1995). *Puntos cardinales de la acción cultural en la España de nuestro tiempo*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- NARADOWSKI, M. Y OTROS (Comp.)(2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Barcelona: Granica.
- NEMO, Ph. (1993). *La chaos pèdagogique*. Paris: Albin Michel.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROBBINS, S. (1986). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VAQUER, M. (1998). *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la Constitución Española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ZALLO, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Akal.

## *Comunicación 3.*

# **AULA 15, UN RECURSO PARA EL ABORDAJE DEL ABSENTISMO EN LA ETAPA ESO**

M<sup>a</sup>. JOSÉ DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

JOSÉ M<sup>a</sup>. ALTÉS BORONAT

## **1. LOS ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

A raíz de la implementación de la ESO en el municipio de Vila-seca (Tarragona) se detecta un volumen considerable de menores que presentan indicadores de absentismo o desescolarización en sus centros docentes de educación secundaria.

El 28 de mayo de 1997 en una reunión celebrada entre el IES Ramon Barbat y los Servicios Sociales de Atención Primaria se detecta que aproximadamente un 50% de la población escolarizada en el IES en 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO presenta absentismo en un mayor o menor grado y se pone de manifiesto la necesidad de realizar una intervención para abordar esta problemática que desde los recursos y capacidades del propio centro no es posible asumir.

En el mes de noviembre del mismo año se crea la Comisión Municipal de Absentismo integrada por las cinco escuelas de Primaria del municipio, los dos IES, el EAP, la Policía Local y los Servicios Sociales. Durante los años 1997 y 1998 se trabaja un circuito de intervención del absentismo para realizar un trabajo estructurado, coordinado y en red. De esta manera se pretendía tener un control exhaustivo de los niveles de incidencia del problema para poder realizar

un seguimiento adecuado (especialmente de todos los alumnos de Primaria que pasaban a Secundaria y, en ese tránsito, se dispersaban).

La Comisión también consiguió una meta muy importante en el trabajo comunitario: que todas las partes implicadas homogeneizaran una terminología y unos conceptos comunes clave. La consecución de estos hitos sentó las bases de un trabajo en equipo donde cada profesional, desde la propia idiosincrasia de su servicio, aportada ideas a la construcción conjunta de una solución.

Durante el año 1999 el trabajo se concentra en los IES, el EAP y los Servicios Sociales ya que el volumen de menores que presentaban absentismo se detecta en secundaria. Se inicia un trabajo encaminado a idear propuestas de intervención más específicas e intensivas en relación a esta franja de edad: se concluye que la solución del problema pasa por un trabajo grupal con estos adolescentes ya que los resultados serán más positivos y efectivos que únicamente el trabajo individualizado con cada menor y su familia (centrándonos en los casos trabajaríamos desde una perspectiva aislada del fenómeno y no lo contemplaríamos de una forma global y sociológica).

Los datos referentes al absentismo entre los años 1999 y 2000 en el municipio son los siguientes:

Febrero de 1999	21 desescolarizaciones <sup>72</sup> .
Octubre de 1999	28 desescolarizaciones.
Febrero de 2000	27 desescolarizaciones y 11 absentismos crónicos.

Cuando los técnicos decidieron que la intervención pasaba por crear un recurso *ad-hoc* a través de un trabajo grupal se añadieron a la Comisión Municipal de Absentismo los responsables políticos (concejales de Educación y de Servicios Sociales): su implicación y compromiso era imprescindible para activar una propuesta como la que se estaba fraguando. Esta implicación institucional desde la corporación municipal vio con buenos ojos desde el principio la creación de un recurso específico que consiguiese disminuir el absentismo. Exploradas las posibilidades legislativas en nuestra comunidad autónoma, la Comisión Municipal de Absentismo concretó que una UEC (Unidad de Escolarización Compartida) era la opción más idónea (nos dirigíamos a alumnos menores de 16 años, en edad, por tanto, de escolarización obligatoria: esta realidad conllevaba ciertas restricciones que tuvieron que atenderse de forma muy cuidadosa).

<sup>72</sup> El término desescolarización hace referencia a los menores que no asisten al IES –tal vez ni están matriculados– y por absentistas crónicos entendemos los que faltan injustificadamente cuatro o más días lectivos a la semana.

El Ayuntamiento negoció con el Departamento de Educación de la Generalitat la creación de esta UEC de titularidad municipal con la característica singular que iba dirigida preferentemente a menores con problemática de absentismo. El recurso se hace realidad en el curso 2001/02.

En Catalunya las UEC funcionan desde el curso 96-97 y suponen una medida de atención a la diversidad en Secundaria de carácter extraordinario y extremo. Es decir, antes que un alumno sea propuesto desde el centro docente para ser derivado a una UEC, se deben haber agotado todas las posibilidades de reconducción dentro del mismo centro.

El Departamento de Educación establece convenios de colaboración con entidades de carácter público o privado sin ánimo de lucro para la organización de estos recursos especializados. Suelen ser entidades con experiencia en el trabajo con menores desadaptados y con infraestructura de talleres.

Uno de los factores que más relevancia tuvieron a la hora de hacer realidad Aula 15 (así se denomina el proyecto) fue la corresponsabilidad de todos los técnicos y políticos implicados en esta Comisión: desde el inicio el proyecto ha contado con el apoyo institucional de la corporación municipal, hecho de notable relevancia por la proyección y normalización de la tarea que supone.

El continuo incremento del absentismo en el municipio se debía al aumento paulatino de la población absentista que motivaba e incitaba a otros compañeros a no asistir a clase (se creó una bolsa de absentistas notable y estructurada que actuaba de poderoso reclamo para otros alumnos, así pues el fenómeno había adoptado la forma de círculo vicioso interminable). El crear un recurso para paliar esta situación ha permitido que la población en edad de escolarización obligatoria cada vez estuviese menos en la calle y más en las aulas, lo que, colateralmente, provocaba la no incitación de otros compañeros a introducirse en el absentismo. Por fin existía una alternativa para aquellos adolescentes que, por diversas etiologías, no se adaptaban al ritmo y dinámica del centro ordinario para cursar una ESO adaptada a sus necesidades.

Una vez puesto en marcha el recurso de Aula 15 el absentismo y la desescolarización en el municipio de Vila-seca ha disminuido en más de un 80%, confirmando pues una clarísima tendencia claramente descendente.

La Comisión Municipal de Absentismo sigue trabajando con A15 realizando un seguimiento de la problemática del absentismo en el municipio y colaborando en su despliegue. En el foro de la comisión se proponen y consensúan las altas de alumnos que se incorporarán a Aula 15 priorizando los casos según la situación, se determina el protocolo de entrada de los alumnos, se discuten y fijan orientaciones para su optimización, etc.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las unidades de escolarización compartida cubren la necesidad real de atención pedagógica particular de aquellos alumnos que no se pueden atender en el sistema escolar ordinario debido a diversas casuísticas personales y familiares. A pesar de ello, para esta tipología de alumnos sigue estando activo el derecho a recibir una formación digna y funcional para su integración socio-laboral posterior.

El modelo de UEC desarrollado en A15 asume este importante encargo desde una visión de responsabilidad y rigor: de esta forma planificamos la acción educativa (se actúa con previsión y racionalidad), invertimos recursos para desplegar una programación adaptada a las necesidades de los alumnos (recursos humanos, materiales, de infraestructura...) y evaluamos (tanto el programa como, evidentemente, los alumnos para conocer su evolución e introducir las mejoras pertinentes en el proceso).

Desde el Ayuntamiento de Vila-seca se ha creado un recurso con potencial de estimulación de los aprendizajes (de todo tipo: académicos y de crecimiento personal): A15 no es un recurso de contención, no es una medida de castigo, no es un espacio marginal donde se trabaja bajo mínimos... Pensamos que esas condiciones reducirían mucho el margen de actuación educativa de que disponemos y que hemos de administrar de la forma más correcta posible.

**La llegada de los alumnos a A15** viene determinada por el principio de la voluntariedad. La autorización de los padres a A15 se convierte en consentimiento informado: es decir, tienen a su alcance todos los datos identificativos del recurso y, después de una valoración conjunta entre padres e hijo, deciden participar o no en la experiencia. La estrecha colaboración con los dos IES del municipio ha hecho posible establecer estos canales de derivación basados en la deliberación compartida (familia, A15 e IES de procedencia) y no en la urgencia y la precipitación.

Este procedimiento de entrada facilita la posterior integración del alumno dado que conoce nuestra estructura. Nos preocupa mucho que el alumno no llegue al recurso pensando que ha sido castigado o relegado a un aislamiento con escasas posibilidades: entendemos que todos estos puntos de partida condicionan negativamente el posterior aprovechamiento y adhesión de los alumnos al proyecto.

**La intervención pedagógica** con los alumnos se vertebra a través de los siguientes bloques de contenido:

- a) **Talleres pre-profesionalizadores** (área de tecnología): cocina, carpintería y jardinería. La función básica de estos bloques es permitir la transmisión de las nociones elementales del oficio para facilitarles la adquisición de unas bases que les permitan la inserción laboral posterior (no sólo en relación a la adquisición de la mecánica básica del oficio sino también de competencias laborales esenciales –trabajo en equipo, puntualidad, normas de seguridad e higiene, cumplimiento de instrucciones, etc.–). Estos talleres están dirigidos por profesionales del sector que aportan al proyecto su experiencia contrastada.
- b) **Área de instrumentales**: matemáticas, lengua catalana, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales.
- c) **Educación Física** (deporte y piscina) y **Educación Visual y Plástica**.
- d) **Temas transversales**: créditos variables (actualidad, drogas, educación para la salud).
- e) **Orientación y tutoría**: atención grupal e individual.

La selección y concreción de los bloques de contenido fue en su momento una tarea complicada, ya que el punto de partida de nuestros alumnos (especialmente el relativo a las competencias escolares) es deficitario en la mayoría de los casos. Para perfilar los objetivos que orientarían el proceso educativo nos guiamos por tres criterios: el de funcionalidad (metas relacionadas con la vida real, con posibilidades de aplicación en escenarios reales), el de importancia (priorizamos los temas más esenciales para avanzar a medida que las bases se iban consolidando) y el de correspondencia académica (se abordan todas las áreas del currículum de secundaria excepto lengua extranjera y música).

La orientación metodológica de Aula 15 es otro de los elementos innovadores que sustentan la fidelización y adhesión de los alumnos al proyecto. Debemos replicar la formación impartida en los centros de secundaria pero, lógicamente, no podemos reproducir sus itinerarios y estilos porque estaríamos reconstruyendo un modelo académico que se ha probado ineficaz en el caso de estos alumnos. En A15 se trabajan las áreas curriculares prescriptivas de la ESO a través de una metodología didáctica fundamentada en el constructivismo (promover aprendizajes significativos partiendo de sus estructuras cognitivas), en la creación de material propio y en la promoción de un clima en clase de concentración (existen ciertas normas básicas que regulan la convivencia y el funcionamiento: son pocas, claras y aplicadas al unísono por los profesores lo que revierte en unos límites bien establecidos que los alumnos conocen y les ayudan a controlarse y a encauzar su atención y energía hacia la tarea).

El sistema de acción tutorial es un elemento fundamental en el diseño pedagógico de Aula 15: el proyecto atiende a un máximo de 15 alumnos que están distribuidos en tres grupos de tutoría. El profesional tutor es responsable del grupo y se encarga de desarrollar las fichas del Plan de Acción Tutorial (educación sexual, dinámicas de grupo, autoconocimiento, habilidades sociales y comunicativas, etc.) a través de las tutorías grupales y de elaborar e implementar el PEI (las tutorías individuales juegan en este aspecto un papel primordial dado que constituyen un espacio privado e íntimo donde tutor y tutorado pueden abordar temas personales).

El PEI (Proyecto Educativo Individual) es el documento que estructura y orienta la acción del equipo educativo: el tutor del alumno es el encargado de confeccionar este documento en el que se recogen la descripción de la realidad del alumno, los objetivos a alcanzar (ámbito familiar, escolar y personal) así como las estrategias educativas para su consecución (esta es, sin duda, la parte más costosa pero, a la vez, la más útil para guiar la intervención en un sentido determinado). El tutor es el referente del alumno y el profesional del equipo que más conoce el caso, no obstante, todos los miembros son conocedores de la situación y de las líneas de actuación para conseguir una sinergia de fuerzas efectiva.

**La evaluación de los alumnos** también fue una cuestión relevante que se debía definir con cuidado. El equipo educativo de A15 ha desarrollado un sistema de evaluación continuada, sustentada a través de diversos documentos (fichero personal del alumno, pruebas trimestrales, etc.) y consecuente con el itinerario curricular pactado con el IES de procedencia del alumno. Consideramos que la actuación educativa especializada que estamos llevando a cabo desde el recurso ha de tener un reconocimiento académico que, necesariamente, pasa por la validación de los resultados en el IES: esto implica una sistematicidad en el registro de los avances del alumno y valoraciones periódicas muy argumentadas y pautadas.

**El equipo educativo es la herramienta de intervención más eficiente:** en A15 trabajamos ocho personas: director, coordinadora pedagógica, maestra, psicóloga, tres profesores de taller (carpintería, jardinería y cocina), un profesor de visual y plástica y otro de educación física. Entendemos que la distribución de funciones en roles profesionales bien definidos así como su especialización son condiciones básicas para desarrollar una intervención completa.

Los miembros que componen el equipo educativo proceden de campos y experiencias laborales muy diversas (empresarios, entorno universitario, de la formación ocupacional, etc.): esta riqueza debidamente canalizada nos sirve para diversificar las propuestas y poder debatir en función de más premisas y perspectivas.

Algunos de los preceptos que configuran el imaginario educativo de los profesionales que integran el equipo educativo de Aula 15 son:



- Principio de la diversidad universal: todos somos diversos, todos presentamos una realidad personal única. Los alumnos de A15 son chicos y chicas con un perfil similar en relación al aprovechamiento escolar, pero con rasgos cognitivos, familiares, sociales, afectivos... etc bastante dispares. La homogeneización de esta tipología de alumnos bajo estereotipos superficiales (qué son, hasta dónde pueden llegar) conduce al etiquetaje y éste a la estigmatización.
- Principio de la identidad sectorial: se impone la necesidad de articular una forma de hacer diferenciada en lo concerniente a la finalidad, a las estrategias metodológicas, a la técnicas de evaluación, al asesoramiento personal... La creación de un estilo propio redundaría en una mayor especialización del recurso y contribuye a la relativización de los condicionantes sociales y educativos de los modelos de atención basados en el déficit.
- Principio de cooperación y cultura colaborativa: debemos recordar que las personas que se encuentran en el epicentro de nuestra intervención son adolescentes y, por tanto, personas dependientes y en construcción de su personalidad. Ubicados en ese contexto parece lógico pensar que necesitamos contar con los padres para conocer con más propiedad al alumno y poder arbitrar una atención más realista.

La cultura colaborativa también tiene que ver con la forma de trabajar de los profesionales: no trabajamos juntos sino en equipo. Es preciso, porque nos dirigimos a personas que necesitan referentes inequívocos y positivos, que existan unas premisas de actuación comunes y unos mecanismos estables para discutir y acordar las pautas.

- Principio de socialización: se deben estructurar procesos educativos tendientes a proporcionar al individuo estrategias y recursos a su alcance para moverse con soltura por la sociedad (ejerciendo sus derechos y asumiendo sus obligaciones como ciudadanos). Esta es una acción básica para configurar experiencias vitales (laborales, sentimentales, de amistad...) satisfactorias. El impulso socializador inherente a la acción educativa de A15 pretende dar respuesta intencional a las carencias más evidentes de los alumnos y que más les podrían incapacitar en el futuro.
- Principio de sistematicidad: se deben establecer pautas y dinámicas muy claras, de aplicación continua, argumentadas dado que estas condiciones aportan orden y seguridad a los alumnos.

Respecto a la conducción de la disciplina (tema altamente referenciado en relación a este tipo de alumnos) queremos resaltar que somos conscientes que nuestros alumnos han experimentado procesos de socialización deficitarios así como una falta de atenciones sobre su crecimiento como personas, sin embargo, eso no los justifica o ampara en sus actos indisciplinados, sólo contextualiza sus expresiones y sirve a los profesionales para indagar la raíz del problema. El tratamiento de la disciplina debe ir más allá de los efectos visibles para profundizar y tratar los porqués de ese comportamiento incorrecto.

Entendemos que corresponde a la escuela, en gran medida, favorecer y estimular la progresiva maduración interior de los alumnos para aumentar sus respuestas conscientes y prosociales en detrimento de las inapropiadas.

Establecer un buen clima de convivencia en el centro es un pilar fundamental para centrarnos en la cuestión instructiva y la atención personal: A15 es un espacio educativo regulado, con una estructura de funcionamiento estable y lógica. La magnificación de la supuesta condición irreverente y anárquica de los alumnos que atendemos (supuesta porque supone una generalización contaminada de estereotipos) no debe describir el recurso (que tengan dificultades para aceptar la norma y la autoridad, no significa en absoluto que ésta no tenga que existir y hacerse cumplir, simplemente será más costoso y complicado acostumbrarlos a respetarla e interiorizarla como algo beneficioso y necesario).

Aula 15 nació con la voluntad clara de abordar un problema socio-escolar muy concreto: el absentismo. En este sentido ordenamos una estructura y una dinámica educativa que, según los resultados de los cursos precedentes, ha resultado pertinente a la problemática dado que algunos alumno acreditaron la etapa (obtención del Graduado en Educación Secundaria), la mayoría permanecieron en el recurso hasta junio (bajo nivel de deserciones) y todos consiguieron una estabilización y mejora personal sensible. También hay que comentar la reacción de las familias que nos hicieron llegar su gratitud por la actuación y constataron los cambios producidos en la evolución de sus hijos.

En Aula 15 pensamos en los padres como agentes que posibilitan y alientan cambios en los adolescentes, por ello estiramos su colaboración haciéndoles partícipes de la evolución de sus hijos (tanto en el reconocimiento de los aspectos positivos como en la reconducción de los puntos débiles o dificultades que vayan surgiendo). Suelen ser padres que reproducen modelos de crianza negligentes y poco coherentes, sin embargo creemos que deben explorarse las propias potencialidades de la familia para que ellos las visualicen y las puedan activar. Los profesionales guiamos ese proceso, que no ocurre espontáneamente, proporcionándoles elementos de reflexión e instrumentos para actuar de forma concreta.

Las tres aplicaciones de Aula 15 (cursos 01-02, 02-03 y 03-04) nos han ido proporcionando indicadores de mejora que hemos valorado e incorporado, no obstante, el tiempo transcurrido nos deja una certeza bastante clara: se ha evidenciado que sí se podía organizar una formación alternativa de la etapa ESO que motivase y conectase con esta tipología de alumnos.

### 3. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

En el momento actual el absentismo escolar en el municipio de Vila-seca ha pasado a tener una incidencia muy baja y residual debido a los siguientes factores:

- a) La aplicación apropiada del circuito establecido y consensuado por todos los agentes sociales implicados. El primer nivel de aplicación corresponde a los IES y los Servicios Sociales municipales cuya función es la de motivar a los adolescentes a volver al instituto y en caso de imposibilidad cabe proponer la alternativa Aula 15.
- b) La creación de Aula 15 ha permitido a los absentistas permanecer en el sistema educativo reglado puesto que les ofrece una educación motivadora y adaptada a sus características y necesidades donde se sienten acogidos (escuchados, respaldados, guiados, confrontados con sus circunstancias, asesorados...).
- c) Aula 15 se ha integrado en la comunidad como un recurso formativo más, no como un recurso estigmatizador y cargado tópicos peyorativos (aislamiento, precariedad...). Padres y alumnos de los IES demandan participar en el proyecto, lo que nos da a entender que Aula 15 es una propuesta conocida en el pueblo. Se ha generalizado la imagen de A15 como un espacio formativo en el que los alumnos que serían absentistas pueden seguir disfrutando de la educación secundaria obligatoria sin tener que abandonar el sistema educativo formal.

En los siete años que se viene trabajando el absentismo en Vila-seca nuestra valoración es positiva y esperanzadora: se ha conseguido reducir considerablemente el absentismo, ha habido una corresponsabilidad entre todos los agentes implicados en el proyecto (IES, CEIP's, EAP, Servicios Sociales, Aula 15, responsables políticos del Ayuntamiento, Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y Policía Local) y se ha creado y consolidado un recurso específico válido para abordar la problemática del absentismo en la ESO: Aula 15.



## **Comunicación 4.**

# **DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD**

RAMÓN MOLINA GÓMEZ

MILAGROS HERMIDA MISER

ANIA PIÑEIRO MIRAS

DIEGO PARAJÓ NAVEIRA

*Diplomados en Educación Social. XENEME Intervención Social S.L.L.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El programa “DORNA: embárcate en la salud” es una propuesta de acción preventiva que busca principalmente la promoción de la salud, entendida ésta desde una visión integral. Se orienta de cara a la adopción de unos estilos de vida conscientes y saludables, y la promoción de la participación social como actitud crítica y mejoradora del sistema comunitario.

Esta comunicación presenta de forma sintética los aspectos fundamentales de la filosofía, de los criterios pedagógicos, preventivos y comunitarios, etc. en los que se apoya este programa, de cara a propiciar una reflexión que favorezca la puesta en marcha de iniciativas de estas características en otros contextos, de forma que se apueste decididamente por prácticas preventivas insertadas en un contexto comunitario, y de este modo optimizar al máximo la inversión en recursos económicos y humanos dirigidos a la prevención de conductas poco saludables para el o la adolescente.

## 2. ¿QUÉ ES “DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD”?

“Dorna: embárcate en la salud” es un programa de promoción de la salud, promovido por la Asociación ABONDOU (Camariñas) y ejecutada en su parte técnica por XENEME Intervención Social S.L.L. (empresa de gestión y comunicación de servicios socioeducativos). El programa se asienta en varios ámbitos de actuación, con diversos **proyectos** en marcha a nivel **intracurricular** (3º y 4º ESO); a **nivel extraescolar** (1º y 2º ESO) en el IES Pedra da Aguia (Ponte do Porto-Camariñas); en el **tiempo libre** de los chicos y chicas y en el trabajo con **padres y madres**. Actuar en estos ámbitos de forma conjunta y coordinada propicia que el programa de una respuesta más coherente a las necesidades reales y sentidas de los miembros de la comunidad de Camariñas.

## 3. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

El programa de promoción de la salud “DORNA: embárcate en la salud” es una iniciativa que se desarrolló a partir de una demanda expresa de la Asociación ABONDOU de Camariñas a XENEME Intervención Social.

El inicio de este programa data de noviembre de 1998, en varios centros de la comarca. Pese a las dificultades y carencias, sobre todo económicas, la actividad se mantuvo hasta el final de curso, donde se pudieron comprobar los resultados satisfactorios de la iniciativa. Esto supuso un gran esfuerzo para todos y todas, destacando la firmeza e impulso del trabajo realizado por ABONDOU por su firme creencia en la eficacia de las acciones preventivas integradas en su contexto de referencia.

Con un trabajo profundo y eficiente apoyado en la comunicación y la cooperación, de todos los agentes implicados en el programa, este adquiere progresivamente un mayor impulso, abarcando cada vez más destinatarios (toda la ESO, profesorado y equipos directivos, Dpto. de orientación, madres y padres...) y en diferentes ámbitos de intervención (intervención intracurricular, extraescolar, tiempo libre...).

Este esquema de trabajo propicia que “DORNA: Embárcate en la salud” se encuentre en la actualidad, en un momento de crecimiento, desarrollo y paulatino asentamiento en la dinámica del tejido social de Camariñas, consiguiendo muchos de los objetivos que inicialmente se perseguían desde ABONDOU.

A continuación presentamos un cuadro representativo de la trayectoria del programa desde el curso 98-99, y que nos aporta una perspectiva cronológica muy importante del programa en su conjunto:

#### 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El programa “DORNA: embárcate en la salud” es una estrategia comunitaria de carácter preventivo orientada principalmente al colectivo adolescente, ya que por su estado de desarrollo psicosocial, necesitan de un mayor número de habilidades sociales que les permitan hacer frente a la complejidad de una sociedad convulsa, desigual y en constante cambio, a la cual tienen que dar respuesta de modo inminente.

Actualmente, las principales problemáticas que afectan a la mocedad derivan, entre otras, de unos hábitos nocivos de consumo de las diferentes drogas, legales e ilegales; de los estereotipos de género, que fomentan una falsa concepción de la sexualidad y perpetúan situaciones de violencia, insertadas en lo cotidiano de sus relaciones, así como un aumento de los trastornos de la alimentación provocados por la no aceptación de uno mismo o una misma, fruto de la baja autoestima y la presión de grupo a la que están sometidos muchos adolescentes, estando todas estas, en interacción con los sistemas familiares, escolares, y laborales.

Todas estas problemáticas que acabamos de citar tienen mucho que ver con el propio proceso de construcción y de evolución del y de la adolescente de cara a su integración “normalizada” en el esquema social imperante.

De este modo podemos percibir que la aparición de conductas problemáticas por parte de los chicos y chicas en relación a consumos abusivos de una sustancia droga, tienen un origen multifactorial, y que por lo tanto la respuesta preventiva que debemos dar debe ir también en esa misma línea.

El trabajo preventivo debe sustentarse en un diagnóstico global del contexto de referencia del colectivo adolescente, y así poder desarrollar una labor de intervención que vincule al mayor número de agentes posibles de la comunidad, de modo que den una serie de **acciones coordinadas en las que se activen estímulos positivos dirigidos al y a la adolescente**. Este trabajo tiene como objetivo que los destinatarios y destinatarias puedan integrar de un modo más fácil, hábitos de vida saludables, pero sobre todo, que le permitan adquirir una perspectiva crítica de su entorno, favoreciendo una toma de decisiones consciente y responsable, a través de un adiestramiento progresivo en habilidades sociales, que en definitiva le ayudarán en su desarrollo psicosocioafectivo dentro de su grupo de iguales.

Este programa de promoción de la salud se encuadra, además, dentro de los parámetros de la LOGSE, que ceden a los centros autonomía para promover acciones educativas contextualizadas, así como por la apertura de centro, para ser un espacio que interaccione con su entorno y crezca con la afluencia e influencia de ideas de la realidad inmediata.

Esta reflexión de carácter teórico nos lleva a enumerar de manera más visible una serie de postulados que sustentan los principios de actuación de “DORNA: Embárcate en la salud”.

#### **4.1. LA VINCULACIÓN DE DIVERSOS AGENTES DE LA COMUNIDAD**

“DORNA: embárcate en la salud”, nace con el claro espíritu de vincular, como medio más idóneo para desarrollar un programa preventivo capaz de incidir en las creencias y conocimientos de las personas. Este afán por vincular nos llevó a la exigencia de aprovechar “al máximo” muchos de los recursos humanos existentes en la comunidad de Camariñas.

La plasmación práctica de esto la encontramos en la Asociación ABONDOU, a través de la cual se establecen redes de comunicación con diversos agentes de la comunidad (servicios sociales del Ayuntamiento de Camariñas, IES “Pedra da Agua”, Complejo turístico “Aldea Madeira”, madres y padres camariñeses...).

#### **4.2. EL TRABAJO DESARROLLADO EN EL IES “PEDRA DA AGUIA”**

Esta perspectiva integradora también se puede ver en el propio centro educativo, donde poco a poco se fueron estableciendo lazos de comunicación y cooperación entre “Dorna: Embárcate en la salud” y los diferentes departamentos y órganos directivos. Como ejemplo, se ha trabajado transversalmente la educación para la salud con varios departamentos del instituto (Plástica, Educación Física, Lengua Inglesa, Ciencias...).

El trabajo desarrollado directamente con el alumnado en la actualidad está muy diversificado, como se puede percibir en el cuadro que se muestra en el punto 3 de este documento. Se enseña la complejidad de la intervención, creándose un itinerario de actuación tremendamente completo y consistente dentro del IES.

También se destaca la co-organización de los festivales de Navidad y de fin de curso como elemento de colaboración y trabajo común que se desarrolla entre



el centro y el equipo de educadores y educadoras sociales, y que en todo momento impulsa de modo transversal los valores que impregnan el programa.

Especial importancia es la participación dentro del Programa Europeo COMMENNIUS, con la creación de una encuesta sobre consumos y hábitos de ocio con la participación directa del alumnado de 4º de ESO (que aparece reflejada en la elaboración de unos CD).

Otro dos elementos de gran interés dentro del programa se refieren a la colaboración que el equipo técnico del programa tiene con el departamento de orientación para conocer las características y particularidades del alumnado con el que se trabaja y poner en común los resultados conseguidos, para una toma de decisiones consensuada que optimice la labor desarrollada.

En el curso académico 02-03, la importancia del programa en el IES “Pedra da Agua” tuvo su reflejo en la creación de un grupo de trabajo sobre “Estrategias para la resolución de conflictos en el aula”, y en el que participó un 30% del profesorado del claustro. El objetivo principal de este grupo de trabajo fue mejorar sus actitudes personales y profesionales en la interacción con el alumnado, y sobre todo, como el profesorado puede abordar con el alumnado las habilidades sociales en el día a día.

En el presente curso académico 03-04 se siguieron consolidando las intervenciones extraescolares y también la de EpS II con 4º de ESO. Como novedad fundamental se salienta la implicación del Centro de educación primaria de Camariñas. En este, y derivada de una demanda de la ANPA a la asociación ABONDOU, se llevó a cabo un taller experimental de salud con los grupos de 5º y 6º. Esta intervención tuvo unos resultados realmente positivos y el curso que viene se intentará incrementar la duración con el objetivo claro de iniciar el trabajo en promoción de la salud desde primaria.

### **4.3. INTRODUCCIÓN DE AGENTES EXTERNOS EN LA DINÁMICA DEL CENTRO**

Como continuación del apartado anterior se confirma que el programa favorece la introducción de un equipo de educadores sociales dentro de la dinámica del centro con un alto grado de conexión con el equipo directivo y con todo el claustro.

Esto permite que un equipo técnico especializado intervenga, asesore y complemente la tarea educativa dentro del campo de la educación para la salud en general y la prevención de las drogodependencias en particular.

Desde esta perspectiva, se está desarrollando una labor de carácter interdisciplinar en la que diferentes profesionales de la educación, con enfoques y perspectivas de trabajo distintas, están aportando en una misma dirección: el trabajo en promoción de la salud desde una perspectiva globalizadora.

#### **4.4. EL TIEMPO DE OCIO**

Desde el nacimiento de DORNA, se han efectuado diversas actividades dentro del tiempo de ocio (Disco-cos y de manualidades...) porque para ABONDOU, es muy importante promover un tiempo de ocio satisfactorio y saludable.

Es por eso, por lo que la Asociación pone especial empeño en utilizar el Complejo turístico “Aldea Madeira” como lugar de ocio alternativo para la mocedad de Camariñas.

Durante varios fines de semana al año desde el año 2002, y de modo coordinado e interconectado con la intervención en el IES “Pedra da Águia”, ABONDOU dispone de estas instalaciones para poder crear un espacio de ocio enriquecedor, creativo, activo y saludable.

#### **4.5. LA FAMILIA**

Como no puede ser de otra manera la familia es otro de los ámbitos esenciales de trabajo. Desde el inicio del programa de “DORNA: embárcate en la salud” en el año 1998, se han tenido contactos anuales con los padres y madres de los chicos y chicas que participan en el programa, así como la participación en escuelas de padres y madres del Ayuntamiento.

Pero fue en este curso académico 03-04 en el que se ha establecido una intervención más constante y clara. Se ha promovido el primer **Grupo de Encuentro entre madres y padres** que se realizó entre los meses de diciembre a mayo del presente año 2004. En estos encuentros se creó un espacio de reflexión y diálogo en el que eran las propias madres y padres las que marcaban el ritmo y también las temáticas de trabajo llegando a ahondar en aspectos tan importantes como la prevención de drogodependencias, la educación afectivo sexual, la comunicación en la familia... Este grupo de encuentro tenía lugar en el IES Pedra da Águia y fue financiado en su totalidad por el Ayuntamiento de Camariñas, por lo que se establece de nuevo una vinculación de organizaciones y profesionales hacia un mismo objetivo: la promoción de la salud.

## 5. OBJETIVOS DE “DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD”

**Promover y dinamización y participación comunitaria** a partir de una implicación y vinculación activa de los diferentes agentes sociales.

Lograr un válido y progresivo adiestramiento en habilidades sociales que le permita a las personas destinatarias alcanzar destrezas y capacidades favorecedoras de una percepción crítica de la realidad en la que están inmersas.

Dotar a los chicos y a las chicas de un concepto integral de Salud que favorezca la adquisición de unos estilos de vida positivos a nivel físico, psíquico y social.

Promover un pensamiento crítico ante una sociedad compleja y en constante cambio, para favorecer una toma de decisiones más responsable y coherente, en particular ante posibles consumos de sustancias droga.

Conseguir en los chicos y chicas un nivel motivacional suficientemente fuerte, como para que la implicación de ellos sea la óptima para desarrollar la labor preventiva.

## 6. METODOLOGÍA

Uno de los elementos fundamentales para apreciar los resultados conseguidos en la implementación del programa “Dorna: embárcate en la salud”, estriba en la metodología de trabajo llevada a cabo en la intervención directa con los diferentes destinatarios y destinatarias.

Esta metodología se basa en la pedagogía de los métodos activos, a través de la cual los usuarios y usuarias son los principales protagonistas de la acción educativa y son ellos quienes a partir de un proceso de andamiaje y construcción crean sus propios aprendizajes.

Esta metodología favorece un aprendizaje real ya que se vivencializan e interiorizan los contenidos y habilidades a través de diversas técnicas (Role-Playing, simulación de situaciones, técnicas creativas y de discusión, etc.). Esta metodología permite adquirir unas herramientas mucho más sólidas de cara a abordar las situaciones más conflictivas y problemáticas dentro del proceso evolutivo de las personas.

Dentro de esta fundamentación metodológica, tiene también especial relevancia la figura mediadora que el equipo de educadores y educadoras sociales tiene en el proceso de interacción con los destinatarios y destinatarias.

Esta acción mediadora es esencial para poder llevar a buen puerto los objetivos básicos del programa. El adolescente tiene que percibir cercanía, capacidad de interactividad en el educador o educadora, de modo que se acabe convirtiendo en un referente real en la comunidad, en quien poder confiar o abordar cuando el adolescente tenga un problema, se sienta desorientado o simplemente quiera hablar de aquellas cosas que más le interesan. Al mismo tiempo la figura de los educadores y educadoras sociales son profesionales de referencia para las madres y padres y también para el claustro del propio centro.

## 7. PROCESO EVALUATIVO

El principal pilar de este programa preventivo es la evaluación, ya que desde XENEME Intervención Social se considera imprescindible como sistema de comprobación y medición de resultados.

De este modo, se concibe la evaluación como un todo interconectado que está formado por múltiples momentos de recogida de datos y análisis, utilizando para eso, diferentes procedimientos y técnicas adaptadas que permiten una retroalimentación y readaptación constante, estructurada del siguiente modo:

**Evaluación inicial:** normalmente se realiza mediante cuestionarios o test de diferentes formatos que varían en función de objetivos, destinatarios..., se buscan múltiples informaciones tanto de carácter cualitativas como cuantitativas.

**Evaluación continua o de proceso:** se analizan todas las sesiones realizando registros categoriales sobre las mismas, que ayudan a redefinir las intervenciones si fuese preciso. Las categorías que se miden, son los niveles de participación y motivación, la cohesión grupal, contenidos y habilidades trabajadas, interrupciones, y valoración final. Aquí, la observación participante juega un papel fundamental.

**Evaluación final:** se aplica al final del programa las mismas medidas iniciales, para establecer un análisis comparativo a modo de postest, para comprobar la evolución del grupo en cuanto a contenidos y habilidades trabajadas a lo largo del programa. Así mismo, se le pide a todos los participantes en el programa que hagan una valoración personal, evaluando aspectos tales como, los contenidos, la metodología empleada, la duración, los educadores, aspectos a modificar, y aquello que les aportó el taller. Finalmente se elabora un informe evaluativo donde se recogen todos los datos del proceso, así como las conclusiones y sugerencias que el equipo técnico realiza entorno a la intervención.

## 8. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En “Dorna: Embárcate en la salud” se sigue un proceso evaluativo riguroso y que intenta conseguir la mayor información posible tras la realización del programa (tal y como se describe en el apartado anterior). Teniendo esto en cuenta podemos afirmar que:

“Dorna: Embárcate en la salud” se ha convertido en un referente dentro del trabajo en prevención de drogodependencias en su entorno. Esto trae consigo una serie de beneficios muy claros:

El y la adolescente recibe estímulos y mensajes positivos en relación a la promoción de la salud desde ámbitos y agentes muy diversos, lo cual refuerza un trabajo tremendamente preventivo, superando así las limitaciones que tienen las acciones “puntuales” que no conectan a los diversos agentes de la comunidad. Y corren el riesgo de quedarse en lo anecdótico.

Los diferentes agentes sociales presentes en la comunidad están muy interconectados lo que permite realizar un trabajo mucho más cooperativo y cohesionado sin caer en errores de objetivos contradictorios y/o líneas de trabajo diferenciadas.

En el instituto se creó un itinerario de intervención directa (1º, 2º y 4º de ESO) que nos permite trabajar todos aquellos aspectos que de una manera u otra afectan al fenómeno de las drogodependencias (conceptualización, habilidades sociales, presión de grupo, análisis del entorno sociocultural, relaciones de género, etc.). Este itinerario supone un refuerzo positivo constante de actitudes críticas ante los consumos por parte del adolescente.

El inicio del trabajo profundo y constante con las madres y padres nos permite dar una mayor coherencia a los mensajes y a los estímulos positivos que se le pretenden transmitir a los y a las adolescentes. Además este trabajo nos permite ahondar en las lagunas informativas y formativas que tienen muchas madres y padres en relación a determinadas temáticas como la educación afectivo sexual, el fenómeno de las drogodependencias, el adiestramiento en habilidades de comunicación...

Así mismo, la implantación y asentamiento del programa lleva consigo otra serie de potencialidades.

**A nivel genérico**, consideramos muy importante la labor desempeñada en el centro educativo, creando una cultura de centro ligada a la promoción de la salud, lo que permite realizar un trabajo en prevención de drogodependencias visto y percibido por el alumno como algo cotidiano y necesario en su formación.

De un modo más **concreto** y palpable, el programa consiguió resultados muy interesantes fruto de la metodología empleada. A continuación citamos algunos de esos resultados:

Se consiguieron lazos comunicativos muy intensos con las personas participantes en el programa, lo que les permite dialogar, plasmar sus preocupaciones en el plano afectivo-sexual, afrontamiento de situaciones de presión ante consumos...

Los grupos con los que se trabaja han desarrollado procesos de construcción de conocimientos en relación a las drogas, desmitificando falsas creencias y mitos erróneos.

Los diferentes grupos han elaborado materiales didácticos de gran calidad que posteriormente sirvieron incluso para la formación de formadores en prevención de drogodependencias. Este trabajo permite al alumno adquirir un altísimo grado de consciencia ante el fenómeno de las drogodependencias.

Adiestramiento en habilidades sociales permitió que los y las participantes en el programa adquieran mejores destrezas y capacidades para afrontar la presión de grupo y la toma de decisiones.

La exposición de manualidades y audiovisuales realizados por los grupos al resto de la comunidad educativa provoca en el alumno una alta satisfacción y orgullo, y capacidad de logro, que refuerza aun más sus vínculos con los contenidos trabajados en el programa.

## 9. NUEVOS RETOS

Todo programa de intervención debe tender a crecer y a mejorar sus estructuras. En este sentido, “Dorna: Embárcate en la salud”, debe asentarse con más fuerza aun en las redes ya establecidas y en la comunidad de cara a favorecer la creación de una cultura vinculada a la promoción de hábitos saludables.

Pero el gran reto a conseguir se refiere a instaurar una **cultura de participación y promotora de hábitos saludables** dentro de la comunidad de Camariñas. Para eso los esfuerzos y recursos deben duplicarse y optimizarse (humanos, económicos y materiales). Desde ABONDOU, consciente del potencial del verdadero trabajo en prevención de drogodependencias, el esfuerzo debe basarse en la labor educativa dentro de la comunidad implicando a la mayor cantidad de agentes posibles, para que se consolide como un programa de prevención referente en el ámbito social.

## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Los nuevos campos de intervención que se crean para la Educación Social no pueden levantarse sobre unas bases indefinidas y desestructuradas, ya que la intervención socioeducativa necesita de una planificación previa, que asegure una calidad en las prestaciones. Las funciones que se nos asignan en el ámbito educativo reglado requiere una profunda reflexión, que garantice un trabajo coherente y ajustado entre la realidad en la que trabajamos y las posibilidades que nos ofrece nuestra profesión como educadores sociales.

Se abre la necesidad de crear nuevos foros de debate con la finalidad de poder conocer, discutir y, en su caso, coordinar las actuaciones que, a nivel estatal, se vienen realizando en torno al ámbito escolar, y que pueden llegar a formar una red complementaria de recursos de prevención e intervención socioeducativos.





# **ENCUENTRO 13: SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Incluye programas educativos en distintos sectores de intervención: infancia, mujer, familia, minorías, empleo, discapacitados...

En este encuentro por ámbitos han participado 32 congresistas y ha sido dinamizado por:

SILVIA BATET TRIAS (Servicios sociales de Figueres, Girona) CEESC.



## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

# GUIÓN DE TRABAJO: SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA

SILVIA BATET TRÍAS

Se propone al grupo el siguiente esquema de trabajo, de acuerdo con el encargo que se nos hace desde la organización del congreso:

### 1. OBJETIVOS

1. Hablar y discutir sobre las problemáticas que hallamos en el ejercicio diario de nuestra profesión en nuestro ámbito de trabajo, los servicios sociales de atención primaria.
2. Extraer de la discusión reivindicaciones susceptibles de ser elevadas al estamento político.
3. Elaborar 2 conclusiones que resuman lo más posible el trabajo y la discusión del grupo.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. PRIMERA SESIÓN**

Lectura de las dos comunicaciones presentadas en el congreso en relación a nuestro ámbito de trabajo.

- Discusión de las ideas principales expuestas.
- Lluvia de ideas sobre temas a discutir en el grupo.

### **2.2. SEGUNDA SESIÓN**

- Discusión de las ideas planteadas en el grupo.
- Concreción de la discusión en forma de conclusiones y reivindicaciones.

## **3. PRIMERA SESIÓN**

Se presentan dos comunicaciones:

1. “Los servicios sociales como contexto para la institucionalización y profesionalización del educador social”, de Carme Orte Socias y Martí X. March i Cerdà (Illes Balears).

Ideas principales:

En los servicios sociales de atención primaria se actúa más en relación a las demandas, lo que conlleva una cierta burocratización del trabajo, que en relación a las necesidades.

Trabajar únicamente sobre la demanda conlleva burocratización del trabajo, evaluaciones cuantitativas y trabajar sobre la exclusión (en negativo). En cambio, trabajar sobre las necesidades conlleva trabajar desde la prevención, evaluación de los procesos de cambio (cualitativa) y trabajar para la inclusión (en positivo).

Actualmente los procesos de evaluación reflejan más el número de casos atendidos que los cambios generados por las actuaciones.

Se trabaja más sobre la exclusión en si que sobre la prevención.

Hace falta una nueva definición y concepción de los servicios sociales que se dirija más hacia la prevención y no se centre únicamente en el discurso de la demanda y la exclusión.

De la multidisciplinariedad se debe pasar a la interdisciplinariedad; éste es un proceso educativo que debe elaborar el propio equipo.

Se plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Realmente los servicios sociales cumplen la función que deben cumplir?
- ¿Son eficaces y eficientes?
- ¿Responden a necesidades o únicamente a demandas?

2. “El estado de bienestar social y los servicios sociales. Las dudas sobre su configuración ideal como elemento de reflexión del educador social”, de Rosa Ameijeiras Sáez (Extremadura).

Ideas principales:

- La flexibilidad del estado del bienestar: no es estable, es cuestionable.
- Se crean nuevas necesidades sociales a las que hay que dar respuesta.
- Existen diferencias entre las diferentes comunidades autónomas en cuanto al acceso al estado del bienestar.
- Hay que trabajar desde el ámbito autonómico para llegar a las necesidades reales. No valen las grandes líneas.
- Hay que entender la acción social no sólo como un gasto.

#### **4. LLUVIA DE IDEAS SOBRE DIFICULTADES Y TEMAS A DISCUTIR EN EL GRUPO ADEMÁS DE LOS EXPUESTOS EN LAS COMUNICACIONES**

Se deberían modernizar los Servicios sociales aprovechando la incorporación más tardía de los educadores en los equipos, pero lo que hacemos es trabajar en la misma línea que los trabajadores sociales por el hecho de habernos incorporado más tarde.

Los educadores tendemos a no documentar ni registrar nuestras intervenciones, con la excusa de que no debemos encerrarnos en los despachos. Debemos reivindicar el rigor metodológico y la utilización de las herramientas de registro.

Los procesos de evaluación deberían evaluar la mejora de la calidad de vida, si nuestras acciones han sido un inicio lanzadera de procesos de cambio.

El aumento de recursos (que siempre estamos reclamando) no siempre conlleva una mejora de los servicios. Hay que mejorar la gestión de los recursos existentes.

La burocratización como elemento de calidad conlleva:

- Más dificultad de trabajar en medio abierto y que éste sea valorado.
- Abandono del trabajo comunitario.
- No se dan procesos de participación de la comunidad.
- Limitaciones a la creatividad y la libertad de las personas.
- Los educadores sociales nos hemos incorporado a los equipos para sustituir a los trabajadores sociales en aquello a lo que no llegaban: el contacto directo con la gente, con la comunidad. Ahora lo estamos perdiendo también nosotros.
- Estamos perdiendo la esencia del trabajo con la comunidad. No se trata de dar respuesta, sino de permitir que la comunidad tome decisiones.
- Hay dificultades en la diferenciación de funciones con las diversas disciplinas que componen los equipos.
- En ocasiones se da una utilización política de los servicios sociales y de la figura del educador. ¿Cómo desvincularse de todo eso?
- No hay continuidad en los proyectos. Se depende demasiado de subvenciones. Los servicios sociales no están institucionalizados. Hay mucha improvisación. Los proyectos que se inician con subvenciones después no son asumidos por la administración.
- Dificultad para preservar la confidencialidad de los datos en los ayuntamientos pequeños.
- Hay una estigmatización de los servicios sociales en la población en general como algo negativo.

# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### LOS SERVICIOS SOCIALES COMO CONTEXTO PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

CARMEN ORTE SOCIAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Universidad de las Illes Balears*

#### 1. DEL EDUCADOR SOCIAL SIN CONTEXTO DE INTERVENCIÓN A LA PLURALIDAD DE ESPACIOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La historia de la figura del educador social es, tal como se ha ido planteando de los diferentes estudios que sobre este profesional se están realizando, un proceso largo y complejo, en el que se ha pasado de la existencia de una figura asistencial, individual y con poca formación, a otra situación más compleja en la que

la formación, la legislación, el trabajo en equipo y la existencia de un contexto institucionalizado para la intervención, resultan fundamentales.

En el marco de este proceso de construcción de esta figura profesional, la configuración de espacios institucionales dentro de los cuales el educador social realiza sus funciones, es fundamental, ya que implica un reconocimiento profesional y social del mismo, y además ello exige la existencia de unas reglas del juego claras y explícitas que posibilite un desarrollo profesional del educador social.

Por tanto, la delimitación de los contextos institucionales de intervención del educador social es fundamental para vertebrar y fundamentar la educación social. Efectivamente la función del profesional de la educación social no puede plantearse en una dimensión individual, sino que debe integrarse y contextualizarse dentro de los diferentes espacios e instituciones de intervención socioeducativa. Y este hecho resulta fundamental en la perspectiva de dar coherencia y consistencia al trabajo del educador social. Cualquier profesión en su proceso de institucionalización social necesita de la delimitación de espacios reconocidos de intervención.

En esta perspectiva, los contextos de intervención socioeducativa del educador social podrían ser, en principio, los siguientes: Los servicios sociales comunitarios y especializados, los centros culturales, los museos o las bibliotecas, los centros juveniles, los clubes de ocio o los campamentos o las colonias de verano, los centros de la tercera edad, los centros de educación de adultos o de formación ocupacional, los centros de educación ambiental, las granjas-escuelas, etc. Pero, incluso, puede la institución escolar ser –y debe ser– un espacio para la educación social. Se trata, pues, de una pluralidad de centros, de espacios y de contextos de intervención de la educación social.

Esta pluralidad de centros y de contextos debe implicar su conocimiento teórico y práctico por parte de los futuros profesionales de la educación social durante su proceso formativo, no sólo a través de las materias y de los créditos teórico-prácticos anteriormente planteados, sino también del Prácticum de la educación social y de los seminarios que de forma específica se realicen y se impartan durante los diversos cursos de la Diplomatura. En cualquier caso, la existencia de un currículum formativo que reconozca esta pluralidad de contextos –y ello es, ya, de entrada una diferencia sustancial con la figura del docente, del profesor o del maestro, que tiene la institución escolar como referente institucional básico y, de hecho, único– implica, de entrada, una complejidad de situaciones, de legislaciones y de procesos organizativos. Y, ante esta complejidad, es necesario llevar a cabo una formación de carácter metodológico y con capacidad



de adaptación a las nuevas situaciones en los que el educador debe trabajar, con otros profesionales y con otros educadores, y, además, en espacios cada vez más organizados y más institucionalizados. Así pues, el conocimiento de los contextos de intervención del educador social debe significar una formación global y completa de este profesional para poder posibilitar que la inserción dentro del mercado de trabajo tenga en cuenta este factor.

Por tanto, lo que resulta evidente es que el proceso de institucionalización de la figura del educador social, debe correlacionarse con el proceso de institucionalización de los contextos profesionales, organizativos y sociales de intervención socioeducativa de esta profesional. Y sólo cuando este proceso sea un hecho consolidado, podremos avanzar, también, en la sistematización de la Pedagogía Social, como consecuencia de los procesos de reflexión, de acción y de investigación.

Una prueba evidente de que la pedagogía y la educación social se encuentra en un proceso de consolidación progresiva es la existencia de reflexiones, de experiencias, de investigaciones y de publicaciones sobre los nuevos contextos y espacios de la educación social (A. Petrus, 1988, V. Garrido y S. Redondo, 1992, J. Trilla, 1993 a y b, J. L. Oliver y J. Quevedo, 1994, J. Franch y A. Martinell, 1994, Autores Varios, 1998, L. Pantoja, 1998, C. Orte y Martí X. March, 2001, etc.). Efectivamente, la realidad, la legislación y las acciones de intervención socioeducativa demuestran que la pluralidad de contextos institucionalizados de educación social empieza a ser una realidad compleja e interesante.

Efectivamente, la construcción y la sistematización de la Pedagogía Social implica necesariamente delimitar los contextos institucionales desde los cuales llevar a cabo una intervención educativa. Hay que tener en cuenta que sólo a partir de la institucionalización de la escuela, como mecanismo social de educación responsabilizada por la sociedad, se pudo llevar a cabo un proceso de institucionalización de la Pedagogía, de la reflexión pedagógica, de la metodología didáctica, de la organización escolar, del propio docente y profesor, etc. Por tanto, la conceptualización de la Pedagogía Social implica tener unos contextos desde los cuales poder intervenir, y a partir de los cuales se puede, seriamente, empezar a reflexionar y a investigar con rigor.

## **2. LOS SERVICIOS SOCIALES, UN ESPACIO FUNDAMENTAL DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL**

En el proceso de la construcción y sistematización de la Pedagogía Social y las Pedagogías Sociales, el desarrollo de la Pedagogía de la Inadaptación Social implica necesariamente delimitar los contextos institucionales desde los cuales llevar a cabo una intervención educativa; y en esta perspectiva los servicios sociales constituyen el espacio fundamental –pero no único– para llevar a cabo diversas intervenciones en el ámbito de la inadaptación social.

La existencia de unos contextos de intervención con relación a la inadaptación social en sus diferentes niveles implica, en primer lugar, una opción política; y cuando se plantea la opción política, lo hacemos en una perspectiva amplia en el sentido de que el hecho de llevar a cabo una intervención educativa sobre la problemática social, implica una decisión de prioridades sociales y de contratación de profesionales para llevarla a cabo. Por tanto, debe existir la conciencia de esta problemática, la decisión de resolverla y de diseñar una política para ello, la necesidad de intervenir educativamente dentro de un enfoque pluridisciplinar y, finalmente, la contratación de profesionales de la educación social para ejecutar dicha acción educativa. Y todo ello debe plantearse dentro de una perspectiva histórica y social concreta y determinada.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los contextos de intervención educativa sobre la inadaptación social son y deben ser plurales en todas las perspectivas y dimensiones. Es decir, no existe un sólo contexto desde el cual poder intervenir, no sólo porque la problemática de la inadaptación social es compleja y diversa en sus causas, en su diagnóstico y en su resolución, sino también porque en la sociedad existen diversas instituciones desde las cuales llevar a cabo intervenciones educativas. Con todo, los contextos fundamentales, desde los cuales intervenir, son los servicios sociales, la institución escolar y la comunidad, a través de sus diversas instituciones culturales, cívicas, deportivas, sociales, etc.

De estos contextos, y en nuestra opinión, los servicios sociales son los más prioritarios y significativos, por la trascendencia que han tenido, tienen y tendrán. La institucionalización de los servicios sociales en España, a partir de la década de los años 80, ha supuesto no sólo la constatación de la necesidad de la intervención educativa, sino también la realidad de la misma con la contratación de pedagogos y de educadores, tanto en los servicios sociales generales, como en

los servicios especializados, y con la existencia de programas de intervención educativa con relación a los diferentes problemas existentes.

En esta perspectiva de la institucionalización de los servicios sociales, ello ha repercutido en el inicio de la construcción teórico-práctica de la Pedagogía de la Inadaptación Social, la aprobación por parte de las Comunidades Autónomas de Leyes de Servicios Sociales y la creación de servicios sociales por parte de los Ayuntamientos y de los diversos organismos de la Administración Local.

Pero ¿qué entendemos por servicios sociales? No cabe ninguna duda que a pesar de la existencia desde hace años de servicios sociales, la necesidad de conceptualizar y definir los mismos, resulta fundamental, si queremos llevar a cabo un proceso de reflexión sobre los mismos, desde la óptica de la educación social. Así, T. Montagut (1998: 187-188) nos plantea dos enfoques sobre los servicios sociales:

*“Según un primer enfoque –en el que son tratados en un sentido amplio–, los servicios sociales son aquel conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, políticas de ocupación y los servicios personales –o servicios sociales, en sentido estricto–. Este planteo es equivalente a lo que hemos venido denominando la política social. Un segundo enfoque –o los servicios sociales en sentido estricto– se refiere a los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas relacionadas ya sean con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, a la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación o de problemas étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan. Este último enfoque es el que se viene utilizando en nuestro país”.*

Por tanto es evidente que si bien el trabajo educativo en los servicios sociales se dirige a los colectivos de exclusión social, es evidente que el objetivo de los mismos debe plantearse en términos de inclusión de estos grupos de marginación y de inadaptación. Pero, al mismo tiempo, resulta evidente que un planteamiento adecuado de los servicios sociales debe implicar la prevención de todas aquellas situaciones de riesgo con el fin de evitar la exclusión de dichas personas y grupos.

Esta definición y conceptualización de los servicios sociales se concreta en la existencia de los servicios de base o de atención primaria y los servicios secundarios o de atención especializada, de acuerdo con los planteamientos que desde el mundo hospitalario ha impregnado los servicios sociales. En este sentido es interesante tener en cuenta, partiendo de lo que en su día, sistematizó la Escola Flor de Maig d'Educadors Especialitzats, las características de estos dos tipos de servicios sociales (V. Núñez, 1990: 174-175): 582.

*Los Servicios de Atención Primaria otorgan prioridad a la prevención realizando un abordaje globalizador y polivalente de las problemáticas sociales. Para esto se diseña como recurso la consolidación de equipos multidisciplinares de base, en los que se inserta el Educador Especializado...*

(...)

*Por lo que respecta a los Servicios Especializados, cabría señalar que éstos atienden a las problemáticas que sintetizan la marginación/inadaptación social.*

Así en el caso de los servicios sociales de asistencia primaria hay que destacar los servicios sociales de base, los centros abiertos, los centros de día de diversas problemáticas, los centros de la tercera edad, los centros de información para los diversos colectivos con problemas, etc. Y en el caso de los servicios especializados hay que hacer referencia a los centros de tratamiento de las toxicomanías, a las instituciones de reforma o a las penitenciarias, a las residencias para diversas problemáticas y a los centros cerrados, etc.

Por tanto, los servicios sociales son un contexto fundamental para empezar a llevar a cabo un proceso de institucionalización profesional y social del educador social, y al mismo tiempo, un elemento fundamental para la construcción de la Pedagogía Social y de la Pedagogía de la Inadaptación Social, posibilitando un proceso de reflexión sobre la praxis; sólo esta unión de la teoría y de la praxis puede ayudar a fortalecer los procesos de intervención socioeducativa, la reflexión sistemática y la institucionalización de espacio para el ejercicio profesional del educador social.

No obstante, lo que hemos planteado, y a pesar de lo que se ha avanzado en el proceso de institucionalización de la figura del educador social y de la sistematización de la Pedagogía Social, es necesario tener en cuenta, con relación a los servicios sociales, los siguientes elementos: En primer lugar hay que huir de los procesos reduccionistas, tanto en el sentido de definir los servicios sociales con relación a la marginación, como en el sentido de definir estos servicios desde una perspectiva de globalidad abstracta, dirigidos a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos en general. De acuerdo con el objetivo de huir estos dos reduccionismos, la delimitación de los servicios sociales debe articularse en torno a dos ejes fundamentales: Por una parte en la conceptualización de los servicios sociales como un derecho de todos los ciudadanos y con el desarrollo de acciones específicas dirigidos a colectivos desfavorecidos. Y por otra parte en el diseño participativo de las estrategias orientadas al desarrollo de las personas, de los grupos y de la comunidad. Este enfoque resulta fundamental si queremos avanzar en una con-

cepción positiva e inclusiva de los servicios sociales, y, por tanto, en la definición de las funciones específicas del educador social.

En segundo lugar hay que hacer referencia a las dificultades existentes para que estos servicios sociales se conviertan en una realidad preferentemente socioeducativa. Las dificultades son, en este sentido, de diferentes características: corporativistas, económicas, puestos de trabajo no definidos, salarios bajos, luchas profesionales, etc. Por tanto la definitiva inserción de los educadores sociales dentro del contexto de los servicios sociales debe tener en cuenta las dificultades de carácter profesional pueden impedir la existencia de un profesional definido, polivalente y con capacidad de trabajo en equipo.

En tercer lugar resulta evidente que la institucionalización del educador dentro de los servicios sociales necesita de la necesidad de cambiar la concepción de los mismos. Y este cambio debe dirigirse a reforzar la dimensión educativa y pedagógica de los servicios sociales. Efectivamente, la ruptura del sentido asistencial e individualista de los servicios sociales se debe operativizar en la definición educativa de los mismos. Los servicios sociales no se deben especializar en dar recursos, prestaciones y servicios específicos a determinados colectivos y personas, que pueden llegar a cronificar su situación de exclusión social. Se trata de posibilitar que los servicios sociales den elementos para poder abandonar las situaciones de marginación y de inadaptación, e insertarse, de forma positiva y activa, dentro del contexto social. Los servicios sociales no pueden limitarse a “dar pescado”, sino “enseñar a pescar”. Y este cambio de objetivo significa la construcción de un nuevo paradigma del sistema de servicios sociales desde la concepción pedagógica y educativa. Ello, además de reforzar el trabajo de los educadores sociales, implica cambiar la concepción profunda de los servicios sociales.

En cuarto lugar resulta fundamental, y como consecuencia del punto anterior, romper el proceso de burocratización de los servicios sociales. Así, las preguntas que nos podemos formular son diversas y plurales: ¿están cumpliendo las funciones que teóricamente habían de cumplir?, ¿están posibilitando los servicios sociales una mejora real de la calidad de vida de los diversos grupos sociales?, ¿están transformando los servicios sociales la vida social?, ¿son eficaces los diversos servicios sociales?, ¿responden los servicios sociales a las diversas necesidades sociales?, ¿o son los servicios sociales órganos burocráticos que sólo actúan sobre la base de demandas de determinados colectivos?, ¿están trabajando los servicios sociales en la reducción de la dualización social? En definitiva, y de forma general, ¿estamos asistiendo de un proceso de burocratización de los servicios sociales, que se están alejando cada vez más de la realidad social?...

A pesar de dar respuesta a estas preguntas resulta muy complejo, es necesario reflexionar sobre una serie de puntos:

1. Los estudios sociológicos y económicos están constatando un progresivo incremento del malestar y de la dualización social, a pesar de las políticas sociales puestas en marcha.
2. Si la década de los años 80 se caracterizó en España no sólo por la creación y expansión de los servicios sociales, sino también por la consolidación de los diferentes profesionales del trabajo social, a partir de la década de los años 90 hasta la actualidad, estamos asistiendo a un creciente malestar profesional, de congelación de las diversas iniciativas sociales y de burocratización de los procesos de trabajo social.
3. La falta de resultados claros y evidentes en relación a las inversiones realizadas en relación a la resolución relativa de las diversas problemáticas sociales existentes. Además, y a todo ello, hay que añadir la ausencia de la institucionalización de la cultura de la evaluación de las políticas y de los servicios sociales, en tanto que opción política y necesidad profesional, para la toma de decisiones sobre los efectos de las acciones realizadas.
4. La falta de renovación y cambio de las políticas sociales, y la necesidad, a pesar de ello, de diseñar políticas sociales nuevas, de acuerdo con los nuevos tiempos y las nuevas necesidades. Se trata de, partiendo de la realidad actual, de plantear nuevos caminos de la política social que sin poner en cuestión los principios de universalidad, de sectorización, de integración o de prevención, concretar estos mismos principios a partir de las prioridades y de las necesidades más profundas, a través, además, de replantear el papel de los diversos profesionales que trabajan el contexto de los servicios sociales.
5. Y finalmente, todo ello debe enmarcarse en el contexto de la crisis y de la sociedad del bienestar, que, al margen de los diferentes enfoques e ideologías que sobre la misma existen, necesita de una reforma en profundidad, que, reforzando el papel de la iniciativa pública, sea capaz, de acuerdo con el enfoque pedagógico de los servicios sociales, de incentivar la responsabilidad de los individuos y de los grupos sociales.

### 3. DESARROLLO Y CRISIS DEL ESTADO DEL BIENESTAR: HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LOS SERVICIOS SOCIALES

El desarrollo científico, profesional y social de la Pedagogía Social no sólo se ha plasmado, de una forma clara y manifiesta, en la sistematización de la misma, en la realización de investigaciones socioeducativas cada vez más potentes y significativas o en la influencia social de la misma, sino también en la construcción de nuevos espacios profesionales, que, cómo ya se ha planteado anteriormente, son una respuesta a las viejas y a las nuevas necesidades educativas que la sociedad actual está demandando.

Sin embargo esta respuesta educativa a las demandas de la sociedad debe contextualizarse dentro de un planteamiento político concreto. Efectivamente la institucionalización de la Pedagogía Social y de la educación social debe enmarcarse en el desarrollo del Estado y de la Sociedad del Bienestar y en la realización de políticas sociales de carácter global y de carácter específico.

La construcción, y la consolidación del Estado del Bienestar, como forma de organización y como opción política, ha tenido y tiene, lógicamente, diversos impactos: el proceso de generalización de las políticas sociales, desde una perspectiva de universalización y de generalización, la puesta en marcha de estructuras organizativas que den respuesta a las diversas necesidades sociales, la configuración de servicios específicos para diversos colectivos, la consolidación de procesos de profesionalización que sean capaces de dar respuestas eficaces a los problemas existentes, etc.

En este sentido es evidente que el surgimiento del educador social, con el precedente claro del educador especializado, debe contextualizarse en este marco histórico y socio-político, y además desde la perspectiva de la configuración de políticas keynesianas, el Estado y la iniciativa pública juegan un papel fundamental en la puesta en marcha de políticas sociales de carácter global y de carácter sectorial en el ámbito de educación, de sanidad, de vivienda, de pensiones y seguridad social o de servicios sociales.

Por tanto, resulta evidente que la institucionalización de las políticas sociales, en el marco de los planteamientos socialdemócratas, supone la plasmación operativa del principio de la solidaridad, en tanto que superación de los modelos asistenciales y caritativos. Una solidaridad definida por L. de Sebastián (1998: 16) de la siguiente manera:

*“El reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad.”*

Esta definición de solidaridad supone la aceptación de un conjunto de obligaciones que nacen de la “condición humana”, es decir, de las características de la vida de los seres humanos en un contexto histórico determinado. Ello supone que la solidaridad da respuesta a necesidades específicas en momentos históricos concretos, y que estas necesidades se van modificando en función de las circunstancias, de las situaciones, de los grupos, de los momentos o las percepciones. En cualquier caso lo que resulta evidente es que la configuración del estado y de la sociedad del bienestar supone la plasmación real del principio de la solidaridad, la ruptura del individualismo y la realización de acciones que no sólo posibilitan el bienestar de la sociedad en general, sino también de los sectores que por razones de clase social, de edad, de género, de procedencia o cualquier otra situación, necesitan de una atención especializada.

De todo ello y en el marco de esta necesaria reforma del estado del bienestar, los servicios sociales no sólo necesitan de una reconversión de los mismos, de acuerdo con la aplicación e institucionalización de la cultura de la evaluación, sino también de una nueva concepción de los servicios sociales, que, de forma operativa, den respuesta a las viejas y las nuevas necesidades sociales.

La redefinición de estos nuevos servicios sociales, en el marco de la reforma del Estado y de la Sociedad del Bienestar, debe plantearse en el sentido que define A. Giddens (1999: 139) de bienestar positivo:

*“El bienestar positiu hauria de reemplaçar cadascun dels conceptes negatius de Beveridge per la seva versió positiva; en lloc de l'Escassetat, autonomia; no la Malaltia, sinó la salut activa; en comptes de la Ignorància, l'educació com una part de la vida que continua; en lloc de la Misèria. el bienestar; i en comptes de la Desocupació, la iniciativa”.*

Se trata, pues, de salir del discurso esclerotizante de las políticas sociales, de los servicios sociales, y empezar un discurso inclusivo, positivo, solidario, participativo, activo responsable, dinámico, evaluativo y pedagógico del Estado y de la Sociedad del Bienestar Social. Un nuevo modelo de política social, que, partiendo de la hegemonía de la iniciativa pública, sea capaz de integrar las iniciativas sociales y la responsabilidad individual. Una nueva concepción de los servicios y recursos sociales que integre, como elemento fundamental, la implantación de la cultura de la evaluación que posibilite la reconversión profesional, que tenga una visión cambiante de la política social y que impida la fosilización del trabajo de los trabajadores y de los educadores sociales.



La institucionalización y la profesionalización definitiva de los educadores sociales en el contexto de la política social puede y debe contribuir a la construcción de unos nuevos servicios sociales, de acuerdo con los presupuestos planteados, en los que la dimensión, profundamente educativa de los mismos, resulta esencial.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUTORES VARIOS (1998) *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears y Diálogos
- DE SEBASTIÁN, L. (1998) *La solidaridad*. "Guardián de mi hermano" Barcelona, Ariel
- FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1994) *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona, Paidós.
- GARRIDO, V. y REDONDO, S. (1992) *La intervención educativa en el medio penitenciario*. Zaragoza, Diagrama.
- GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía*. Barcelona, Edicions 62.
- NÚÑEZ, V. M. (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona PPU.
- ORTE, C. y MARCH, M. X. (2001) *Pedagogía de la Inadaptación social*. Valencia, Nau Llibres.
- OLIVER, J.L. y J. QUEVEDO (1994) "la intervención del pedagogo en servicios sociales comunitarios". En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, N° 9.
- PANTOJA, L. (1998) *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- PETRUS, A. (1988) "Servicios sociales y Pedagogía Social" En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n° 3, pp. 147-154.
- TRILLA, J. (1993,a) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.
- TRILLA, J. (1993, b) *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional.



## Comunicación 2.

# EL ESTADO DE BIENESTAR SOCIAL Y LOS SERVICIOS SOCIALES. LAS DUDAS SOBRE SU CONFIGURACIÓN IDEAL COMO ELEMENTO DE REFLEXIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

ROSA AMEIJERAS SAIZ

De forma amplia, podemos definir Estado de Bienestar, como aquel en que el Estado asume el fomento del bienestar individual y colectivo y lo planifica, redistribuyendo beneficios procedentes de la gestión económica y dirigiéndolos al logro del bienestar de toda la sociedad<sup>73</sup>. Su objetivo es la redistribución de bienes entre los grupos o individuos que no pueden satisfacer por sí mismos alguna de sus necesidades. Es una concepción relativamente moderna porque, aunque los antecedentes del moderno Estado de Bienestar pueden situarse a finales del siglo XIX, según diversas fuentes este no se empieza a desarrollar en distintos países de nuestro entorno hasta mediados del siglo XX<sup>74</sup>.

Desde sus propios fundamentos teóricos, la implicación del estado en la consecución de fines sociales y el establecimiento de una serie de medidas a las que cualquier ciudadano tiene derecho simplemente por serlo, supone un avance

<sup>73</sup> Puede verse la evolución del Estado Asistencial al Estado de Bienestar en MONTAGUT, T. (2000). *Política Social: Una introducción*. Barcelona: Ariel, cap 3.

<sup>74</sup> Véase FERMOSE ESTÉBANEZ, P. (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder Fermoso señala tres hechos importantes que impulsan el Estado de Bienestar: el hundimiento de la Bolsa en Nueva York en 1929, la publicación de la "Teoría General" de J.M. KEYNES y el final de la Segunda Guerra Mundial.

notable y una gran diferencia, ya que antes de reconocerse los principios del moderno Estado de Bienestar, las medidas adoptadas ante colectivos específicos por diferentes circunstancias marginadoras, tales como el sexo o la condición social, eran respuestas que les diferenciaban permanentemente del resto de la ciudadanía<sup>75</sup>.

La concepción actual por lo tanto, puede considerarse como producto de un largo proceso en la forma de comprender y atender las necesidades sociales generales de la población, así como la de determinados colectivos necesitados o marginados. El tránsito desde la caridad a la beneficencia y desde la beneficencia a un Estado de Bienestar, ha supuesto un complejo proceso de evolución hasta llegar a la presente forma de control por parte del Estado, porque, independientemente de la forma, históricamente en todas las sociedades siempre han existido colectivos y sujetos desfavorecidos a los que se atendía a través de diversas instituciones y mecanismos, incluso redes de apoyo natural entre vecinos y familiares que intentaban paliar estas necesidades. La propia evolución de la sociedad y la complejidad derivada de la dispersión de instituciones, recursos y objetivos, provoca que se delegue en el estado su atención, que a su vez lo hace en distintas instituciones intermedias. Sucesivamente, los propios ciudadanos poco a poco van desentendiéndose cada vez en mayor medida de esta responsabilidad y adjudicándosela a ese ente superior al que hacen responsable de su cumplimiento.

Igualmente el tipo de prestaciones sociales que conforman el actual Estado de Bienestar ha ido evolucionando a través del tiempo hacia una progresiva universalización, abarcando cada vez más ámbitos y usuarios, adaptándose a diferentes formas de llevarlo a la práctica en función de los contextos políticos y económicos de los diferentes países. Además, no puede hablarse en sentido estricto de un modelo unidimensional de Bienestar Social, ya que se ha acometido su interpretación de diferentes maneras en función de diversas corrientes teóricas, –en las que no ahondaremos– y que desde los años sesenta vienen posicionándose sobre el mismo tales como neo marxismo, neo liberalismo, corporativismo, pluralismo o radicalismo, que nos proponen diferentes formas de enfocar las políticas sociales y el Estado de Bienestar<sup>76</sup>.

Como consecuencia de todo ello, se han estructurado de diferentes maneras, plasmándose en áreas de intervención tan variadas –por mencionar alguna–,

<sup>75</sup> GARCÍA HERRERO, G. (1987). Relación entre el sistema de protección y los Servicios Sociales. *Menores*, 5, pp. 45-53.

<sup>76</sup> En este sentido, se consideran trabajos clásicos para conocer la evolución histórica del Estado de Bienestar los de GEORGE, V.; WILDING, P. (1976); MISHRA, R. (1977) O PINKER, R. (1979).

como educación, trabajo, salud, cultura o servicios sociales. El estado cumple de mejor o peor modo sus supuestas obligaciones, respondiendo proporcionalmente en mayor o menor medida a criterios políticos, económicos o sociales, primando unos sobre otros, aunque es evidente que toda la ciudadanía tiene el derecho de disfrutar de todas las ventajas en los distintos ámbitos sin que se establezcan diferencias en cuanto a su proporcionalidad. En este sentido, es verdad que tampoco podemos hablar de consenso en cuanto a cuáles deberían ser las áreas que conformen el Estado de Bienestar ideal.

Podemos recurrir para ilustrar la “flexibilidad” a la hora de establecer estas áreas, a un documentado estudio<sup>77</sup> elaborado por el Instituto Lawrence R. Klein de la Universidad Autónoma de Madrid bajo la dirección de José Vicéns, en el que se analizan todas las Comunidades Autónomas, provincias y municipios con más de 1.000 habitantes de nuestro país. En el último capítulo, aparecen los doce indicadores de bienestar social que utilizan, dándoles un valor del 0 al 10 para evaluar su existencia en cada provincia. Los indicadores propuestos son los siguientes: niveles de renta; grado de salud; servicios sanitarios; nivel educativo de la población; educación, cultura y ocio; empleo; condiciones de trabajo; vivienda y hogar; accesibilidad económica y seguridad vial; convivencia y participación social; seguridad ciudadana y por último, entorno y clima. Al respecto podemos decir por ejemplo, que conocemos que no forma parte de las preocupaciones de los ciudadanos cuando se les pregunta sobre sus necesidades, las posibilidades de participación social o el clima; sin embargo ¿Quién podría estar en desacuerdo con los indicadores de bienestar social propuestos?

A la dificultad de consenso sobre la configuración ideal, debemos añadir además, que estamos en un momento en el que muchos sectores sociales y políticos se plantean la crisis del Estado de Bienestar. Aunque se reconoce que parecen superadas viejas fórmulas basadas en la beneficencia y el control social como formas de intervenir ante las necesidades sociales y la marginación, también se cuestiona la eficacia de un estado benefactor, que a pesar de extender de forma significativa su cobertura, “no por ello consigue necesariamente una mejora cualitativa y redistributiva del sistema de bienestar”<sup>78</sup> por causas tales como la expansión de

<sup>77</sup> Anuario Social de España (2004). Barcelona: Fundación La Caixa. Se recogen en el estudio más de 700.000 datos estadísticos ordenados en 600 variables.

<sup>78</sup> CRUZ ROCHE, I. (1985). El futuro del Estado de Bienestar. Críticas y alternativas. En CRUZ ROCHE, I.; DESDENTADO BONETE, A.; RODRÍGUEZ CABRERO, G. *Política Social y crisis económica. Aproximación a la experiencia española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A. Consejo General de colegios oficiales de diplomados de trabajo social y asistentes sociales. Colección Trabajo Social, p. 97.

los gastos sociales que generan insuficiencia financiera del Estado, la crisis fiscal o el precio del dinero debido a los costos de financiación de la deuda pública. Incluso podemos encontrarnos con posturas más radicales que cuestionan de forma tajante su existencia: “Hoy se habla de la quiebra del Estado de Bienestar. El estado benefactor se ve contestado desde diversos ángulos políticos y sociales acusado de ineficiente económicamente, antidemocrático socialmente y deslegitimador políticamente”<sup>79</sup>.

Podemos también recurrir a datos que corroboran estas contradicciones en nuestro país. Por ejemplo, los aportados por el Foro para la Integración Laboral de las Personas en Riesgo de Exclusión, integrado por colectivos no gubernamentales como Cruz Roja, o Cáritas que viene realizando estudios al respecto desde los años 70 y que nos informan que actualmente existe en torno a un 20% de la población, que según baremos internacionales, está por debajo del umbral de la pobreza, es decir, que estamos hablando de alrededor de ocho millones de españoles “pobres de solemnidad” o en situación de pobreza extrema. Cabe decir, además, que progresivamente a los colectivos tradicionalmente “excluidos” por sus rentas mínimas, tales como minorías raciales, inmigrantes o tercera edad, se están añadiendo otros grupos de nuevos pobres por causas muy variadas, como son las dificultades de los jóvenes para acceder a su primer empleo, los empleos precarios o las familias monoparentales, que impiden, no solo el acceso a unos ingresos regulares, sino a otro tipo de ayudas o prestaciones sociales como guarderías, colegios, sanidad o transporte<sup>80</sup>.

En todo caso, a pesar de las múltiples contradicciones España a partir de la promulgación de la Constitución de 1978 se constituye en un *Estado Social y Democrático de Derecho*, en el que el vocablo *social* debe entenderse vinculado al bienestar humano con el propósito de conseguir una mayor calidad de vida y una redistribución más equitativa de los bienes materiales y culturales entre los integrantes de una sociedad<sup>81</sup>; el Estado tiende a producir y distribuir bienes y servicios en los sectores básicos no rentables, o de poco interés para el capital privado como pueden ser educación, sanidad, cultura o vivienda: “*El Estado de Bienestar es*

<sup>79</sup> CRUZ ROCHE, I. (1985). Op. Cit., pp. 85-104.

<sup>80</sup> Se han utilizado datos del Observatorio Extremeño de la Juventud (2003). Formato CD. Junta de Extremadura: Consejería de Cultura: Dirección General de Juventud: Asociación para la investigación y el desarrollo educativo en Extremadura, dirigido por D. RAMÓN PEDRO RUBIO JIMÉNEZ.

<sup>81</sup> Documento elaborado por la Ponencia Técnica de evaluación del Plan Concertado de Servicios Sociales (1997). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: Secretaría General de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia y Subdirección General de Programas de Servicios Sociales.

*aquel donde predomina la acción estatal, de tal manera que sin romper con las estructuras capitalistas persigue la optimización de las condiciones de vida para todos*<sup>82</sup>.

Igualmente es verdad que existe una relación clara entre la situación política y los derechos sociales. Los periodos políticos de mayor desarrollo o más expansionistas, han propiciado el desarrollo de un mayor número de acciones encaminadas a conseguir un mayor Estado de Bienestar, con una relación clara en los países desarrollados entre el desarrollo económico y las prestaciones sociales<sup>83</sup>. También influyen otros factores, como la evolución que se produce en otros países del entorno próximo. En este sentido, cabe destacar que España a partir de 1986 pasa a ser miembro pleno de la Comunidad Europea, lo que contribuye entre otras cosas a favorecer la introducción de medidas sociales, tanto para atenerse a sus recomendaciones como para acortar las distancias que, precisamente debido a variadas razones sociales y políticas, nos separaban de otros países y de los niveles alcanzados en sus correspondientes Estados de Bienestar<sup>84</sup>.

A pesar del innegable avance que ha supuesto tanto en España como en otros países democráticos la garantía y defensa de los derechos y libertades fundamentales mediante un marco legal establecido, las ambivalencias existen y el debate sobre su configuración ideal no está cerrado, ya que inciden en su evolución y desarrollo muchos aspectos sociales, políticos, económicos y hasta técnicos, que suscitan actitudes a veces negativas de la sociedad ante los mismos. Por ejemplo, los propios ciudadanos de un Estado de Bienestar, padecen sentimientos ambivalentes en cuanto al mismo, porque, evidentemente habilitar y mantener prestaciones destinadas a cada vez más sectores sociales, supone una carga económica, vehiculizada a través de los impuestos, que a veces es difícilmente digerible por amplios sectores de la población. Y esto es así, porque, aunque teóricamente los beneficios de un Estado de Bienestar son para todos sus ciudadanos, la realidad nos demuestra continuamente que estas acciones no llegan a todos de la

<sup>82</sup> SORIANO DÍAZ, A. (2000). La Educación Social y su ubicación. En GARCÍA MÁRQUEZ, J; ROMERO LÓPEZ, A; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Coord.) *Los nuevos yacimientos de empleo en educación social*. Véase: De la Calle Velasco, M<sup>a</sup> D. (1997). Sobre los orígenes del Estado Social en España. En ESTEBAN DE VEGA, M. *Pobreza, Beneficencia y Política Social*. Madrid: Marcial Pons, pp. 127-151.

<sup>83</sup> RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1994) La política social en España: 1980-1992. En *Documentación Social*, 96, pp. 175-201.

<sup>84</sup> RUEDA JOSEPH M<sup>a</sup>. (1989). Encuentro: Servicios Sociales de Base. En *Encuentros en la Marginación*. Burgos: Ministerio de Cultura, Ministerio de Justicia y Junta de Castilla y León. Centro de Investigaciones Educativas Fundación Sol Hachuel, pp. 55-84. Rueda incluso apostilla que todos los grupos políticos incluyen en su filosofía social la necesaria participación ciudadana, pero que instalados en el poder, ninguno la lleva a la práctica.

misma manera ni con la misma eficacia. Es lógico por lo tanto, que como contribuyentes tengamos en ocasiones un sentimiento de insatisfacción respecto a como se organizan y gestionan estos recursos.

No es nuestra intención posicionarnos sobre estas contradicciones, sino suscitar la reflexión sobre las mismas, aunque estamos de acuerdo en la necesidad de minimizarlas. De acuerdo con la idea del Estado de Bienestar, constituye un deber del mismo procurar y proveer de forma directa a todos, pero parece necesario después de lo dicho implicar a los propios ciudadanos potenciando el tejido social, de manera que se evite caer, tanto en el extremo de que sean por sí mismos los que generen todas las prestaciones de un Estado de Bienestar, como en el de un estado paternalista, absoluto responsable de su gestión y distribución<sup>85</sup>.

Asumimos por lo tanto la plena- aunque como hemos atisbado no ideal- consolidación del Estado de Bienestar. Pero por otra parte, es necesario cuestionarse precisamente como puede abordarse la mejora de sus planteamientos organizativos que, siguiendo la estructura determinada por el marco constitucional español, creemos que debe situarse en un espacio territorial autonómico, en lo que consideramos un segundo nivel de concreción o planificación, después del estatal.

## 1. LOS SERVICIOS SOCIALES Y EL ÁMBITO AUTONÓMICO

España, a partir de la promulgación de la Constitución en 1978 inicia un proceso de reordenación administrativa que conlleva las transferencias de instalaciones, personal y créditos económicos desde la Administración del Estado a las comunidades autónomas, a las que se habilita para que asuman las competencias en servicios sociales. En el propio texto constitucional podemos observar como se señalan grupos o sectores que pueden, o deben ser, objeto de protección social<sup>86</sup>. A partir de este marco normativo, se organiza y distribuye por todo el territorio un *Sistema Público de Servicios Sociales* formando parte del mismo “*todos aquellos organismos que tienen la finalidad de prestar ayuda y asistencia personales y directas a los individuos, grupos o comunidades a fin de favorecer la integración en la sociedad*”<sup>87</sup>.

<sup>85</sup> Por ejemplo: minorías étnicas: Art. 14; Familia: Art. 39; Infancia: Art. 39; Mujer: Art. 39; Drogodependientes: Art. 43; Juventud: Art. 48; Minusválidos: Art. 49 o Tercera Edad: Art. 50.

<sup>86</sup> Según definición del Consejo de Europa: 1980.

<sup>87</sup> Asumimos los descritos en el Documento de la *Ponencia Técnica del Plan Concertado* (1997). Op. cit.



En el progresivo desarrollo de los principios constitucionales, los *Estatutos de Autonomía* que promulgan todas las comunidades autónomas se convierten en el marco jurídico que garantiza los derechos sociales de todos los ciudadanos. Todas las leyes de servicios sociales autonómicas que se desarrollan a partir de éstos, dotan de una normativa específica al sistema de servicios sociales dándole un carácter institucional, que aunque con diferente evolución, responde a una estructura más o menos similar y tiene unos principios inspiradores que podemos resumir en los siguientes<sup>88</sup>:

- *Globalidad*: consideración integral de las personas o grupos y no sólo aspectos parciales.
- *Responsabilidad pública*: organización y reparto de responsabilidades en la estructura administrativa, aportando recursos técnicos y financieros.
- *Igualdad y universalidad*: todos los ciudadanos tienen los mismos derechos.
- *Descentralización*: estructura organizativa basada en el territorio, que garantiza la atención y los recursos mediante la sectorización territorial.
- *Integración*: de los colectivos y personas en sus medios comunitarios, utilizando los servicios y recursos que estos ofrece.
- *Solidaridad*: impulsando la ayuda mutua, la solidaridad y el voluntariado en el medio comunitario.
- *Prevención*: actuando en el origen y las causas de los problemas.
- *Normalización*: utilizando las estructuras generales normalizadas existentes para toda la comunidad.
- *Participación*: de los propios usuarios y de otros colectivos sin ánimo de lucro
- *Principio de autonomía*: que resalta el protagonismo de las Comunidades Autónomas tanto en gestión, como en legislación
- *Planificación y coordinación*: estableciendo en los distintos niveles de la Administración Pública criterios de coordinación.

De manera más concreta, todas las comunidades autónomas asumen un sistema común de prestaciones y servicios en forma de ayudas, generalmente de carácter público, reguladas y sujetas a derecho. Se recogen en casi todas las leyes

<sup>88</sup> Las definiciones de cada uno de estos apartados están tomadas de las que aparecen en el *Catálogo de Prestaciones Sociales* (1998). Op. cit., puntos: 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4 y 3.1.5.

de servicios sociales autonómicas aunque con denominaciones diferentes. De forma sintética son las siguientes<sup>89</sup>:

- *Información y orientación*: “conjunto de medidas que facilitan al ciudadano y a la comunidad en general, el conocimiento y acceso a los recursos en una relación de ayuda profesional, al objeto de garantizar sus derechos sociales, constituyendo a la vez un instrumento dinámico y eficaz para la planificación”.
- *Apoyo a la unidad convivencial y de ayuda a domicilio*: “es una prestación básica de Servicios Sociales que presta una serie de atenciones o cuidados de carácter personal, psicosocial y educativo, doméstico y técnico a familias y personas con dificultades para procurarse su bienestar físico, social y psicológico, proporcionándoles la posibilidad de continuar en su entorno natural”.
- *Alojamiento alternativo*: “conjunto de actuaciones para conseguir que el individuo en situación de necesidad cuente con un marco estable para el desarrollo de la convivencia”.
- *Prevención e inserción*: “Proceso de intervención social con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y grupos humanos, actúa sobre los factores asociados a la génesis de diferentes problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas para evitar su aparición, su reaparición o su agravamiento”.
- *Fomento a la solidaridad*: cooperación social, “responden al objetivo deseable de promover la solidaridad y participación social de la comunidad ante las situaciones de necesidad, haciendo partícipe a los ciudadanos de los problemas y soluciones de su entorno, procurando su identificación con la red básica de servicios sociales para lograr una mejor eficacia”<sup>90</sup>.

Podemos resumir como característica más significativa de la evolución de los Servicios Sociales a partir de esta nueva reordenación organizativa, la evidencia de cuatro procesos concurrentes: extensión de la cobertura, asistencialización,

<sup>89</sup> Puede verse también: *El Sistema Público de Servicios Sociales* (1997). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; Federación española de Municipios y Provincias y Junta de Extremadura.

<sup>90</sup> GUILLÉN, ANA M<sup>a</sup>. (1997). Op. cit, pp, 151-178. Debe destacarse que el periodo de máxima reorganización, se sitúa entre 1982 y 1996 –periodo político en nuestro país influido por una concepción socialista y social demócrata, propia del gobierno socialista en el poder–.

contención del gasto y descentralización<sup>91</sup>. Es decir y en el mismo orden, se amplia y mejora la cobertura abarcando a más colectivos, se introducen subsidios asistenciales, tales como ayudas por desempleo, ayudas familiares o pensiones no contributivas, se garantiza el nivel de ingresos y prestaciones y la contención del gasto al responsabilizarse del mismo el gobierno central y, por último, cristaliza un proceso de descentralización de los servicios sociales –se territorializan podríamos decir–, acercándose más al ciudadano.

Precisamente a causa, o como efecto de esta descentralización, se plantea la necesidad de cooperación entre la administración central, las comunidades autónomas y las corporaciones locales. Como consecuencia y a partir de la Ley de Bases del Régimen Local de 1985, mientras que en las medianas o grandes ciudades la red de servicios sociales se establece, partiendo directa o indirectamente de la estructura municipal a través de diversas denominaciones como departamentos, institutos o servicios, en los pequeños municipios y zonas rurales que no tienen las mismas posibilidades económicas y de gestión, se intenta subsanar la previsible dispersión de su gestión y recursos a través de una nueva estructuración que integre de forma armónica todas las actuaciones sociales de forma racional y rentable y las competencias respectivas como hemos dicho son asumidas plenamente por cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas a partir del desarrollo de sus respectivos Estatutos de Autonomía. En lo que se refiere a su clasificación, los servicios sociales se han organizado en dos niveles:

- Un primer nivel de atención, que se plasma a través de los Servicios Sociales Básicos, Servicios Sociales de Base, Unidades Básicas de Acción Social, Unidades de Trabajo Social, u otras denominaciones según los distintos territorios<sup>92</sup>.
- Un segundo nivel, también con distintas denominaciones: Servicios Sociales Especializados, Sectoriales o Servicios Específicos<sup>93</sup>.

<sup>91</sup> VÉASE GARCÍA HERRERO, G. (1988). Los Servicios Sociales en el medio rural. En *Los Servicios Sociales en el medio rural*. Madrid: Colección Trabajo Social: Serie Documentos. Siglo XXI de España Editores S.A., pp. 10-103.

<sup>92</sup> MARTÍNEZ, A. (1987). Cuestiones sobre Servicios Sociales Municipales. Barcelona. En *Revista de Trabajo Social*, 108, pp. 111-116. Martínez habla del “modelo redistributivo” que se corresponde con unos servicios comunitarios de atención primaria generalizada a todos los ciudadanos y unos servicios especializados que responden a necesidades de distintos colectivos o sectores con una necesidad social específica.

<sup>93</sup> *Catálogo de Prestaciones de Servicios Sociales de Atención Primaria* (1998). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales, pp. 9 y 10.

Nos vamos a referir a ellos denominándolos genéricamente *Servicios Sociales Generales*, y *Servicios Sociales Especializados*, deteniéndonos a continuación en alguna de sus características.

Los *Servicios Sociales Generales* están dirigidos a toda la población con independencia de sus características sociales o demográficas. Mediante un trabajo multidisciplinar se atiende al individuo, familia o comunidad a través de distintos programas de carácter asistencial o preventivo, con “*un ámbito de actuación circunscrito a un territorio, por la proximidad y fácil acceso a todos los ciudadanos y que coinciden con la zona donde desarrollan sus actividades los centros de Servicios Sociales*”<sup>94</sup>. Se constituyen en un primer nivel de atención, derivándose a los especializados como segundo nivel. Su objetivo es la “*promoción y desarrollo del bienestar social de todos los ciudadanos mediante la información y asesoramiento de sus derechos y de los recursos sociales existentes y la promoción de asociaciones sociales que pretendan el desarrollo de la comunidad*”<sup>95</sup>.

Los *Servicios Sociales Especializados* por su parte, son los que con sus actuaciones específicas tienden a la prevención, tratamiento e inserción en su caso, de determinados colectivos marginados como pueden ser<sup>96</sup>: familia e infancia, juventud, personas mayores, mujeres, discapacitados, toxicómanos, minorías étnicas, transeúntes, marginados, inmigrantes, refugiados, apátridas y otros<sup>97</sup>. Constituyen el segundo nivel o nivel secundario del sistema y se dirigen hacia sectores concretos o especiales que marca la ley y tanto en sus prestaciones como en sus servicios, tienen un objeto limitado y delimitado. Frecuentemente son de carácter sectorial en cuanto a su organización, atendiendo a características y necesidades especiales y comunes de grupos de población. Para la instauración, planificación y ubicación de estos servicios, prevalecen criterios tales como la localización y la distribución de necesidades o una mayor cualificación de los recursos humanos y materiales.

Puede afirmarse que desde su implantación y desarrollo en las diferentes comunidades autónomas, los servicios sociales han sido objeto de diversos estudios e investigaciones. Son apreciables los esfuerzos para garantizar unos servicios cada vez mejores, que se evidencian en el del desarrollo cualitativo y cuantitativo de los

<sup>94</sup> PERDOMO CEJUDO, J.G. (1986). *Asistencia Social y beneficencia: evolución, situación actual y perspectivas*. Madrid. Colección Trabajo Social. Serie Documentos, p. 289.

<sup>95</sup> Documento *Ponencia Técnica del Plan Concertado* (1997), op. cit.

<sup>96</sup> PERDOMO CEJUDO, J.G. (1986), op. cit., p. 289.

<sup>97</sup> FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1996), *Evaluación de programas en Servicios Sociales*. En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996), *Evaluación de programas. Guía práctica en ámbitos sociales, educativos, y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. Cap. 7, p. 289.

mismos en las comunidades autónomas. Sin embargo, resulta difícil valorar su eficiencia o eficacia de manera global, ya que se ven mediatizadas por las diferencias entre ellas. Precisamente para articular una mejor cooperación y establecer objetivos comunes de las tres administraciones, es decir la central, autonómica y local, se crea un órgano gestor cuya labor se concreta en 1988 con una serie de Convenios firmados entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas que se conoce como *Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales*, que funciona como tal desde 1992 y es considerado como el medio de consolidar una red de servicios sociales de gestión local. A partir de su instauración, se desarrolla un sistema de registro para recoger información sobre la implantación del programa. Aunque no es propiamente un sistema de evaluación, en algunas comunidades se realizan estudios que tratan de responder a la pregunta de si alcanza o no a la población objetivo por una parte y por otra, si el modo en que se prestan los servicios es congruente con las especificaciones del diseño<sup>98</sup>.

Las características de los diferentes sistemas de servicios sociales de las comunidades autónomas, han sido objeto de interés, por ejemplo a través del análisis<sup>99</sup> de sus leyes de servicios sociales, que nos permiten conocer los criterios o principios rectores de los Sistemas de Servicios Sociales, encontrando semejanzas en principios como el de igualdad, integración, coordinación, cooperación y participación. Entre las fuentes que pueden resultar más significativas relacionadas con los servicios sociales, deben destacarse las numerosas publicaciones que el Ministerio de Asuntos Sociales desde su creación en 1988 ha emitido, no sólo desde un punto de vista divulgativo en cuanto a sus propósitos, sino también estadístico, histórico y social<sup>100</sup>.

Es un hecho innegable que la descentralización de los servicios sociales iniciada con el traspaso de las correspondientes competencias a partir de 1978 a las comunidades autónomas, marca un hito importante, sobre todo en lo que afecta a los aspectos relacionados con su financiación, los principios políticos que inspiren sus prioridades, su forma de gestión y organización, los criterios establecidos

<sup>98</sup> FERMOSE ESTÉBANEZ, O. (1998), op. cit.

<sup>99</sup> Véanse entre otras publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales: *Discurso de Comparecencias de la ministra MATILDE FERNÁNDEZ SANZ* (1990), op. cit.; *Otros fines de interés social, 1989-1992* (1992); *Indicadores de Protección social, Servicios Sociales y Programas de igualdad durante el período 1982-1992* (1993). *Memoria Anual 1993/Previsiones 1994* (1995) o el Documento elaborado por la *Ponencia Técnica de Evaluación del Plan Concertado de Servicios Sociales* (1997), op. cit.

<sup>100</sup> Documento elaborado por la *Ponencia Técnica de Evaluación del Plan Concertado de Servicios Sociales* (1997), op. cit.

en función de sus peculiaridades sociales y geográficas y la disponibilidad de sus recursos económicos y humanos.

Pero esta estructuración autonómica al mismo tiempo, supone una gran diversificación. Aunque hay rasgos comunes, como por ejemplo que todas las comunidades ubican estos servicios en una Consejería, que a su vez se estructura en diferentes órganos administrativos como Servicios, Direcciones Generales, Institutos o similar, cada una de ellas ha sufrido necesariamente su propio proceso de evolución, que ha sido distinto en función de factores tales como fecha de transferencias, características socio culturales o económicas y variables geográficas o políticas. Esta variabilidad, entre otras cosas, se constituye en un problema a la hora de abordar estudios globales y comparativos de los correspondientes sistemas de servicios sociales.

*“Esta diversidad, su ubicación en diferentes administraciones públicas, en ocasiones insuficientemente relacionadas, distintas denominaciones y estructuras, así como el carácter de discrecionalidad en que se basa el sistema, entre otras causas, ha derivado hacia una situación de dificultad para identificar el Sistema de Servicios Sociales como entidad, lo que constituye uno de los puntos que fomenta la debilidad de las políticas de servicios sociales”<sup>101</sup>.*

En relación con los estudios e investigaciones sobre los servicios sociales, puede destacarse que sospechamos diferencias autonómicas en cuanto a la implantación y desarrollo de sus respectivos sistemas sociales, pero se adolece de la falta de estudios sobre aspectos comparados o sus dificultades en función de aspectos diferenciales. Es un aspecto que se evidencia desde diversos sectores, que plantean la urgencia y la necesidad de estudios rigurosos, sectoriales y posteriormente comparativos que profundicen en métodos y técnicas de investigación y construcción de indicadores sociales<sup>102</sup>, no sólo útiles para el momento actual, sino que busquen respuestas para el futuro de poblaciones con necesidades cada vez más complejas y cambiantes.

Como ejemplo ilustrativo, sabemos que en la actualidad, la tendencia de los sistemas de bienestar es restringir las ayudas sociales a los colectivos situados en el nivel más ínfimo de ingresos con vistas a la consecución del denominado “déficit cero.” En España, unas 70.000 familias perciben rentas mínimas de inserción. La cuantía y los criterios de concesión y duración de las mismas son competencia de las comunidades autónomas, existiendo grandes diferencias entre las mismas que,

<sup>101</sup> CASAS AZNAR, F. (1990). Infancia y Política Social Municipal. En *Infancia y Sociedad* 4, pp. 25-34.

<sup>102</sup> PERDOMO CEJUDO, J.G. (1986), op. cit., pp. 289-290.

por otra parte, coinciden en muchos casos con los indicadores que recogía el estudio anteriormente mencionado. Por ejemplo, comunidades autónomas como el País Vasco, Navarra o Baleares, que obtienen los mejores indicadores de bienestar social, son asimismo las que tienen mejores subsidios de subsistencia. Este ejemplo nos permite atisbar que existen, dentro del marco autonómico, otros muchos parámetros económicos y políticos que condicionan el acceso de todos los ciudadanos a ese estado de bienestar al que teóricamente tienen derecho por igual.

Partiendo de que suscribimos la gran evolución y desarrollo de los servicios sociales, tenemos que cuestionarnos sin embargo algunos aspectos, por ejemplo los distintos niveles de responsabilidad institucional en los mismos o la percepción peyorativa que se tiene de ellos, aspectos en los que no detenemos a continuación.

a) En cuanto al primer aspecto, de acuerdo a los principios considerados como básicos y recogidos en las Leyes de Servicios Sociales como la necesidad de descentralización, la gestión territorial, o la extensión de la cobertura, parece clara la necesidad de respetar los niveles municipales de planificación y gestión de los servicios sociales en su propio ámbito territorial y su coordinación con otros niveles de planificación superiores. Sin embargo, en muchos casos hay competencias que están en manos de otros niveles total o parcialmente y se cuestiona su eficacia actual por la posibilidad de generar sistemas paralelos; otras dificultades son la dispersión legislativa y de competencias, la falta de un dispositivo de información de conjunto para conocer las futuras demandas y necesidades, o la crisis económica, que puede interferir en el mantenimiento de políticas sociales de calidad<sup>103</sup>.

Para paliar estos efectos<sup>104</sup> puede ser conveniente modificar, o en todo caso coordinar mas adecuadamente algunas competencias, de manera que, respetando el carácter de entrada que los servicios sociales básicos deben tener, se ajusten mejor a este nuevo marco comunitario descentralizado. Esto se debe a que distintas competencias que pueden tener un ámbito estatal, autonómico, provincial, comarcal, local o incluso provenientes de la iniciativa privada, pueden suponer en determinados casos duplicación de recursos, solapamiento o ineficacia en la gestión.

Voces críticas<sup>105</sup> apuntan incluso a la necesidad de establecer unos mínimos legales, dotar a la red primaria de los recursos necesarios en vez de hinchar los

<sup>103</sup> GARCÍA HERRERO, G. (1988), op. cit., pp. 10-103.

<sup>104</sup> Véase: RUEDA JOSEPH, M. (1989), op. cit., extracto de grabaciones magnetofónicas realizadas durante el encuentro.

<sup>105</sup> GARCÍA HERRERO, G. (1987), op. cit.

programas especializados, la estabilidad frente a la inseguridad de los cambios políticos, establecer criterios definidos de actuación para evitar la ayuda benéfica coyuntural o solucionar de forma racional la estructura administrativa con el fin de evitar que haya demasiados elementos planificando desde un mismo territorio. También parece necesaria una mayor coordinación y respeto entre los diferentes niveles de responsabilidad dentro de los servicios sociales, la definición de competencias e incluso, si se considera necesario, una nueva reordenación para soslayar defectos tales como que los servicios sociales por su modo de funcionamiento y el carácter de la oferta, pueden conducir al corporativismo, al burocratismo o a la ausencia de control democrático.

b) El segundo aspecto que se cuestiona, es que los servicios sociales son percibidos a veces como un fenómeno de subsidiación o de intervenciones puntuales basadas en el asistencialismo<sup>106</sup>. Para oponerse y luchar contra esta concepción, es necesario establecer y delimitar los criterios de democratización y participación ciudadana en los mismos. Desde un verdadero Estado de Bienestar, se deben arbitrar medidas de discriminación positiva, es decir dar respuestas a un ámbito definido de necesidades sociales de los ciudadanos, a su vez basadas en la participación y la cooperación de movimientos sociales y con una progresiva cercanía a sus problemas y necesidades<sup>107</sup>.

Como conclusión, resulta evidente que el sistema de Servicios Sociales llega cada vez a un mayor número de ciudadanos y colectivos, con un aumento progresivo en gastos e inversiones, aunque ello no implique necesariamente una mejora cualitativa del sistema. Desde nuestra perspectiva, cualquier acción encaminada a optimizar el diseño del sistema público de servicios sociales, debe hacerse teniendo en cuenta la distinción de una acción social para, en y con la comunidad<sup>108</sup>.

Resulta claro que partimos del inconveniente y de la dificultad de generalizar las formas organizativas y de gestión de los servicios sociales a la totalidad de las comunidades autónomas, puesto que su evolución y desarrollo se ha visto condicionado por las peculiaridades de cada una. Por esa misma variabilidad que solo hemos atisbado, creemos que –mirando al futuro– se justifica plenamente la necesidad de plantear cambios organizativos en este mismo nivel territorial, dadas las

<sup>106</sup> GARCÍA HERRERO, G. (1987), op. cit.

<sup>107</sup> MARCHIONI, M. (1997), *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Editorial Popular, pp. 46, 47 y 48.

<sup>108</sup> MARCHIONI, M. (1997), *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis* Madrid: Editorial Popular, p. 28.



plenas competencias en la organización y gestión de sus servicios sociales tanto generales como especializados y por lo tanto, en el desarrollo y gestión del grueso de los programas de intervención social que se derivan de los mismos, destinados a diferentes necesidades o sectores de sus poblaciones.

En este sentido, al igual que al referirnos al Estado de Bienestar incidíamos en que no era nuestra intención cuestionar las grandes líneas de la política social, tampoco lo haremos en cuanto a la bondad o adecuación del actual Sistema Público de Servicios Sociales. Siendo realistas, conviene partir de la realidad existente. Partimos de un marco constitucional, que nos conduce como hemos dicho al ámbito autonómico y se orienta hacia el futuro, de manera que partiendo de lo que hay, se puedan introducir elementos que contribuyen a mejorar los procesos de intervención, entendiendo que desde la territorialidad y la cercanía, se posibilita una mayor autonomía y adecuación a las necesidades reales de los posibles colectivos objeto de intervención. Esta actual organización autonómica está integrada por territorios que no todo el mundo puede estar de acuerdo en considerar como históricamente determinados –cuestión en la que obviamente no entramos–, pero que sin embargo, desde el punto de vista normativo, político y administrativo tienen un tratamiento uniforme. No es nuestro cometido cuestionar su adecuación, ventajas o inconvenientes, sino aprovechar esta estructura, que es la que existe, porque estamos convencidos que en este nivel, es desde donde debe liderarse una profunda transformación organizativa de la empresa social, como un conjunto de servicios integrados con otros servicios existentes en el mismo territorio y desde el que es posible atender de forma más eficiente a la demanda de una determinada comunidad.

## 2. CONCLUSIONES

El planteamiento descentralizador que proponemos, puede abordarse desde el momento que todas las comunidades autónomas tienen totalmente transferidas sus competencias en servicios sociales. El Estado se reserva el papel legislador marcando grandes principios o fijando amplios marcos de actuación y se preocupa además de coordinar –con mayor o menor acierto– las actuaciones de las diferentes administraciones autónomas con el fin de garantizar todos los derechos sociales. Las autonomías a su vez, estructuran su gestión de forma comarcal o local, sobre todo a través de sus ayuntamientos. Como hemos dicho, esta organización da lugar a diferencias, por otra parte difíciles de concretar, a causa de la falta de estudios globales.

Resulta necesario superar los factores que generan el cuestionamiento de la organización del actual Estado de Bienestar y de los Servicios Sociales y la insatisfacción de los propios ciudadanos, es decir superar la percepción de la política social como un peso social que exclusivamente debe dirigirse a colectivos que necesitan su ayuda para salir de la marginación. En este sentido, es cierto que siempre van a existir personas que deben encontrar respuesta a sus necesidades, pero además deben buscarse otras formas de sumar y no de restar, de ser una contribución más y constituirse, *“no sólo un gasto pasivo a cargo de la sociedad sino también una inversión productiva para el cambio de la sociedad”*<sup>109</sup>.

La política social en un estado de Bienestar, debe dirigir sus esfuerzos hacia la prevención y orientarse hacia las causas que provocan esos efectos. La acción social, debe diversificarse a una mayor velocidad en función de nuevas necesidades tales como inmigración, refugiados, educación permanente, nuevos colectivos marginales y el espacio organizativo que proponemos dada la situación actual, debe ser el ámbito autonómico.

## **D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO**

- Debemos evaluar el trabajo de un modo diferente. No en función de unos resultados finales, sino en función de los procesos de cambio. Se deben unificar los criterios de evaluación, que deben ser criterios educativos. Reivindicamos la fuerza de los colegios para la implantación de la cultura de la evaluación en términos de mejora. Una evaluación que permita planificar.
- Se debe trabajar más desde la necesidad y no tanto desde la demanda. Hacer estudios de necesidades que orienten nuestro trabajo. Conocer el encargo que se nos hace. Los servicios sociales tienden a atenderlo todo, sirven para todo. Se espera demasiado de los servicios sociales. No está claro el encargo. Reivindicamos una normativa estatal que establezca unos mínimos a nivel de circuitos y protocolos básicos de derivación.
- Escuela, Servicios sociales y centros de salud deberían estar perfectamente coordinados.

Se deben construir redes de servicios, una red de apoyos sociales, ya que los servicios sociales no son capaces de dar respuesta a todo.

## **REINVIDICACIONES FINALES PRESENTADAS A MODO DE CONCLUSIONES**

- Reivindicamos unos servicios sociales entendidos como un derecho universal regulados por una ley estatal de mínimos que ayude a garantizar los derechos de las personas y de los educadores sociales que les atienden. Creemos que es importante que los colegios profesionales trabajen en esta línea.

- Reivindicamos el rigor profesional a partir de una cultura de la evaluación que permita evaluar los procesos y sus impactos sociales y no tanto los productos finales. Así como una planificación en base a las necesidades y no sólo a las demandas.

# **ENCUENTRO 14: DISCAPACIDADES**

## **A. INTRODUCCIÓN**

Este encuentro ha facilitado el debate sobre los programas y proyectos educativos específicos con discapacitados físicos y psíquicos, asociaciones de familiares, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 24 congresistas y ha sido dinamizado por:

ANA OTERUELO PÉREZ. Técnica de Juventud del Ayuntamiento de Culleredo.



## B. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

### *Comunicación 1.*

## PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: REDES DE PARTICIPACIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ SIMÓN  
*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)*

### 1. INTRODUCCIÓN

La investigación social sobre la discapacidad ha preocupado de forma minoritaria al conjunto de la sociedad, con el fin de evaluar el estado en que se encuentre la misma. Se sabe que las personas con discapacidad, incluida las mujeres, los menores y las personas mayores están con más frecuencia en el grupo de los llamados de *exclusión social*. Mucho menos frecuente es encontrar explicaciones sobre los mecanismos por los cuales pertenecer a un determinado contexto social se convierten en una desventaja.

El interés del concepto de exclusión social deriva de que pone de manifiesto no tanto en cuantificar o identificar a quienes viven en situaciones de discapaci-

dad, ya sea orgánica o sociocultural, sino en los procesos por lo que llega a carecer del acceso a los recursos comunitarios. Así, por exclusión social, se suele entender como el conjunto de procesos estructurales, pautas ideológicas y culturales, tendencias sociales y mecanismos que producen discriminación personal o colectiva. La primera aportación del concepto de exclusión social es, por tanto, la insistencia sobre el funcionamiento relacional de los factores que producen la discriminación hacia cualquier discapacidad (Sen, 2000: 41). En segundo lugar, destaca que dentro de esta perspectiva la discapacidad no se entiende como un proceso que tiene su origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales más amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social (empleo, servicios sociales, políticas sociales, protección económica...).

El concepto de exclusión social puede ser útil para describir los motivos por los cuales unos colectivos sufren una situación de falta de satisfacción de las necesidades humanas básicas, mientras que en otros grupos sociales cuentan con mayores niveles de participación en la toma de decisiones del contexto social.

El cambio de perspectiva del individuo con discapacidad hacia los procesos sociales plantea, no obstante, el riesgo de que se acabe olvidando que la exclusión social afecta a todas las personas, los cuales pueden padecer, entre otros, mayor dificultad para acceder a los recursos que la comunidad dispone, menores oportunidades de desarrollo educativo, falta de participación en las distintas instituciones sociales, desempleo o empleo precario. En la medida que los sujetos con discapacidad ven mermados sus posibilidades de autodeterminación en virtud de los procesos de exclusión procede contestar a la pregunta sobre cuáles son los mecanismos por lo que los procesos de exclusión social se convierten en factores personales y sociales de discapacidad.

## 2. DIMENSIONES DE LA DISCAPACIDAD

En 2003 se celebró el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Desde este marco europeo, se define la *discapacidad* como una relación entre las personas y su entorno, como la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad. La palabra discapacidad describe así la situación de la persona en unión de su entorno. De esta manera cambia el enfoque y se centra, por primera vez, en el entorno, y no en las habilidades de personas aisladas entre sí. El enfoque sobre el que se asienta este concepto parte del supuesto de una sociedad estándar con unos márgenes en



donde situar a las personas excluidas, las políticas sociales habrían de tener como objetivo el disminuir y, en el mejor de los casos, eliminar las fronteras entre unas y otras, creando una sociedad sin márgenes y, por lo tanto, sin exclusión. Este supuesto podría tener tres derivaciones: por un lado, la sociedad, el Estado, las familias y las personas individuales son responsables de la disolución de esas fronteras, de la integración de los otros no incluidos; por otro lado, una modificación del entorno físico que anulara o disminuyera aquellos elementos que dificulten a las personas eliminaría la exclusión social; y, finalmente, la exclusión social, producto de determinadas prácticas sociales, así como de ciertas actitudes y prejuicios discriminatorias, actuarían de manera conjunta en la disminución de la exclusión social a partir de la modificación de contextos sociales, geográficos y psicosociales segregadores. Esta propuesta plantea unos indicadores de exclusión social que nos permitan encontrar un equilibrio entre, por un lado, la psicologización que supone centrarse o exclusivamente en personas individuales, y la sociologización que implica centrarse exclusivamente en la sociedad. Las causas de la exclusión no son exclusivamente individuales ni sociales. Ejemplos de lo primero serían indicadores psicológicos que focalizan las causas de la exclusión en personas individuales, como el medir el tipo de “deficiencia” y relacionarlo con el grado de exclusión social que la misma supuestamente implique. La sociologización podemos identificarla en indicadores que informen sobre número de personas en el paro, pero que no lo relacione con contextos laborales negativos, es decir, con los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad que buscan un trabajo remunerado. Siguiendo esta línea, el abordaje ecológico de la discapacidad permite avanzar un paso con relación a la definición del espacio sociocomunitario de atención a personas con discapacidad, ya que permite identificar los factores psicosociales, sociodemográficos y antropológicos que están en la base de la exclusión social. Esto nos permitirá tener en cuenta tanto el entorno social como la persona, así como sus diversas y complejas interacciones. Nos permitirá también incorporar al cuerpo y las relaciones de poder en el análisis, teniendo en cuenta a su vez el cambio, ya que ni el cuerpo ni las relaciones de poder son fijos.

El enfoque propuesto de centrarse en la acción de las personas como parte de un contexto social nos ayudará a tener en cuenta los cambios en el tiempo del fenómeno estudiado. A la hora de elaborar y evaluar políticas para la acción, los indicadores sociales que surjan de un enfoque con la dimensión temporal como eje permitirán acciones quizás más acertadas y adecuadas a las necesidades del momento. Para finalizar, puntualizar que la siguiente propuesta de indicadores se enmarca en el intento de reconocer las causas de la exclusión social del colectivo

de la discapacidad en un contexto determinado, y con los objetivos del IMSERSO de elaborar políticas de intervención que contribuyan a una mejora en la calidad de vida de las mujeres con discapacidad y la sociedad en su conjunto.

Como propuesta de indicadores, a partir de los conceptos explicitados en las líneas anteriores y se encuadre dentro del Programa de Acción Comunitario para el periodo 2001 a 2005 se han identificado las siguientes dimensiones: la gestión del espacio doméstico y laboral; posibilidad de desarrollar y trascender los roles asignados a la persona con discapacidad; imágenes y prejuicios asociados a la discapacidad; posibilidades para definir proyectos propios de relación bienes y servicios; la inadecuación de los sistemas educativos; la estructura de los sistemas institucionales y la escasez en el ajuste de los servicios sociales a las demandas de las personas con discapacidad.

### **3. ACCESO RELACIONAL A LOS RECURSOS**

El grado de acceso a los recursos depende del modo en que se organizan las relaciones sociales en un determinado contexto social; por ello, el acceso a los mismos no se produce a partir de actitudes y comportamientos estancos. La posibilidad de acceso a un recurso comunitario se relaciona con la oportunidad de acceso al resto de los recursos. Así, por ejemplo, el mercado laboral no proporciona únicamente empleo, sino que también es la forma de acceso a todo tipo de ventajas sociales incluidas la seguridad social, un mayor prestigio, capacidad de influencia sobre los miembros del hogar, etc. De igual modo, la educación puede ser la puerta para el empleo, establecer lazos de amistad, llevar un estilo de vida, recursos económicos para responder a las necesidades sociales derivadas de la discapacidad. El ejercicio de la ciudadanía da derecho a ejercer la autodeterminación en la protección por la legislación laboral, en la asistencia sanitaria y a una mayor protección judicial. La compra de una vivienda permite desgravar en la declaración de la renta, formar parte de una comunidad de propietarios, pedir crédito o tener un espacio adecuado en el que desarrollar la vida sociofamiliar.

Si bien el acceso a un determinado recurso se convierte en una forma de asegurar el acceso a nuevos recursos, existe la contrapartida de que la pérdida del mismo desemboque en una probable pérdida de bienestar social en otras dimensiones. Ello se puede ilustrar a partir de la situación con la que se puede encontrar una persona joven con discapacidad física debida a un accidente de tráfico. En primer lugar, se observará que tendrá dificultades para acceder a recursos formativos debido a que no podrá costarse los costos directos e indirectos que supone

dedicarse al estudio. Así las cosas, habrá de volcar sus esfuerzos en la búsqueda de empleo. No obstante, para encontrar empleo se encuentra con la dificultad de que desconoce el mercado de trabajo y de que sus familiares no le pueden emplear, al mismo tiempo de que el empresario desconoce las potencialidades que ofrecen las personas con discapacidad. Aún en el caso de que encuentre un empleo con contrato se encontraría con dificultades para acceder a un puesto de trabajo en condiciones similares a sus iguales. En caso de enfermedad su situación se verá dificultada por el hecho de no poder contar con los recursos sanitarios adecuados; de este modo, sólo le quedaría el apoyo de los amigos o el voluntariado. Si la enfermedad afecta a su capacidad de trabajo, perderá la única fuente de ingresos disponible. Si se imagina además que esta persona con discapacidad es mujer, entonces habrá que añadir la posible dificultad que supone el centrarse en un mercado de trabajo con menores niveles de reconocimiento profesional y de remuneración.

El ejemplo sirve para destacar la importancia del entorno (familiar, laboral, legislativo, sanitario) en la configuración de las oportunidades vitales de una persona. Se observa que su bienestar va más allá de lo que alcanza individualmente. Su seguridad ante acontecimientos adversos como el desempleo o los problemas de salud dependerán del grado en el que estén desarrollados los sistemas de seguridad social y de si puede beneficiarse de ellos desde la situación de discapacidad. Su nivel de ingreso estará en relación con la unidad doméstica en la que se inserta. Esto se evidencia al comparar hogares con un solo perceptor de ingresos y hogares con dos perceptores de ingresos. En los segundos se cuenta con una mayor cantidad de recursos económicos y mayor estabilidad financiera (por ejemplo, si uno de los dos miembros atraviesa una fase de desempleo), de manera que resultan más protegidos frente al empobrecimiento (Gomick, 1997-1998).

La ilustración también sirve para entender la importancia de un recurso informal como la vivienda. Esta puede ser una garantía económica, una fuente de apoyo emocional con efectos positivos en la autoestima, la identidad y el fortalecimiento de la personalidad, garantía de atención y cuidados en caso de enfermedad y, según el género, lugar en el que se recibe o se realizan todo tipo de trabajos domésticos (higiene, alimentación, limpieza). Este recurso es esencial para personas sin ningún tipo de ingresos (por ejemplo, los menores) quienes pueden disfrutar de un determinado nivel de consumo siempre y cuando estén insertados en un determinado hogar y, en general, para cualquiera. De hecho, uno de los efectos de vivir sólo es el deterioro de la propia salud. Los datos de mortalidad muestran que las personas solteras, las separadas, las viudas y las divorciadas tienen mayores niveles de mortalidad que las casadas (Burgoa *et al.*, 1998). La ilustración

informa de igual modo sobre el carácter relacional de los diferentes recursos. Siguiendo con el ejemplo, entendemos fácilmente que la situación no sólo sería menos dramática, sino que contaría con más alternativas si la persona con discapacidad posee nivel educativo elevado o cuenta con apoyos suficientes para su propia autodeterminación social.

Por otro lado, se descubre que ningún recurso en concreto es esencial para la satisfacción de las necesidades. Personas sin mucho apoyo familiar pueden compensar perfectamente esta carencia por otros medios. Los hogares formados por familias con algún miembro con discapacidad en países como Suecia, por ejemplo, cuentan con niveles de bienestar equiparables a los de los hogares nucleares y mucho mejores a los detectados para los hogares monoparentales en países como Italia o Inglaterra. Ello es debido a que las personas con discapacidad suecas en dicha situación cuentan con mayores posibilidades de acceso a ayudas económicas, pero sobre todo al empleo (Solera, 1998).

Lo que determina el grado de acceso a los recursos no es únicamente la participación en redes sociales, sino cómo se produce dicha participación. La inclusión de las personas con discapacidad dentro de un hogar no supone el mismo tipo de beneficios que para un igual. Dentro de los hogares se procede habitualmente a una distribución de las actividades, las responsabilidades, los beneficios y las posiciones en función de los roles asignados a la discapacidad. En concreto se encuentra con frecuencia que la responsabilidad sobre el trabajo doméstico y los cuidados de los hijos es asumida de forma principal por las mujeres con discapacidad, incluso cuando se ha producido una importante incorporación de esta al trabajo remunerado. Las mujeres con discapacidad que realizan trabajo remunerado amplían sus obligaciones (también sus opciones vitales), sin que produzca un proceso paralelo de ampliación de las responsabilidades familiares de los varones dentro del hogar. Incluso en aquellos casos en los que estas se han convertido en las principales proveedoras de ingresos en sus hogares, debido al paro masculino, no se asiste a una inversión de los roles como ingenuamente se podía haber esperado (Morris, 1999; Chales y Kerr, 1999). Este tipo de inclusión poco beneficiosa tiene que ver con el tipo de relación que se establece entre los miembros de la pareja (Kaufmann, 1994), pero también con factores como el valor salarial del trabajo femenino, la existencia de una segmentación por género de las profesiones, la mayor o menor protección de las condiciones laborales, el desarrollo de servicios de guardería, centros de día, residencias, servicios de asistencia a domicilio o las políticas de apoyo a la maternidad. Roman y Vogler (1999), al comparar hogares suecos y británicos, describen cómo los hogares suecos cuentan con una mayor participación de la mujer con discapacidad en el mercado de trabajo, lo que se

corresponde con un mayor grado de igualdad en la distribución del ingreso y en la toma de decisiones y una cultura de la diferencia. Los autores relacionan tal diferencia con la existencia en el caso sueco de un mercado laboral favorecedor del empleo femenino, además de otros factores de tipo ideológico y cultural.

Por supuesto se pueden encontrar situaciones mixtas en las que aumentar el acceso a un determinado recurso supone pérdidas de otros. Es lo que ocurre cuando una persona decide trabajar más horas para incrementar su ingreso a pesar de que ello le suponga perder relaciones de amistad, deteriorar sus relaciones afectivas o poner en riesgo su propia salud. También se puede encontrar que la pérdida de un determinado recurso se manifieste en ganancias de otro tipo de recursos vitales: la jubilación supone una pérdida en algunos campos (ingresos, prestigio), pero ganancias en otros (tiempo, descanso).

La descripción sobre el modo en que se concatena el acceso a los recursos debido a que este se produce a través de las interacciones entre actores sociales, hace oportuno un comentario sobre el significado de las variables utilizadas para la medición de los procesos de exclusión social. El uso de indicadores como los años de escolarización, ocupar un determinado puesto de trabajo o el nivel de consumo es útil para clasificar al individuo en una determinada posición socioeconómica, sin embargo, a la hora de comprender cómo se relaciona esa posición económica con la capacidad de acción del individuo o con su nivel de acceso a los recursos, lo esencial es comprender que éste no depende de las categorías que ocupan los individuos, sino de las relaciones sociales que sustentan tales posiciones. El bienestar disfrutado por una persona con discapacidad no depende de la cantidad de bienes que puede disfrutar, sino también de la mayor capacidad que dicha persona tiene para afrontar cualquier otro tipo de necesidad.

#### 4. REDES DE PARTICIPACIÓN

Hasta el momento se ha insistido sobre el componente relacional de los procesos de exclusión, siempre utilizando el individuo como punto de partida para el análisis. No obstante, la forma en la que se estructuran las interacciones concretas entre individuos con discapacidad no se pueden considerar de forma aislada del contexto social en el que se generan. Así, el tipo de hogar en el que se vive, está en relación con la estructura de hogares propia del entorno social que se habita; el empleo, factor de primer orden en la determinación del grado de acceso a los recursos en el nivel individual, depende de la configuración del mercado de trabajo y, más precisamente, de la estructura económica; el acceso a

recursos tales como la educación, la asistencia sanitaria, las ayudas económicas o la vivienda son totalmente dependientes de las iniciativas en materia de política educativa, sanitaria o social del Estado.

La estructura familiar, el mercado laboral, la administración pública (supranacional, estatal, autonómica y municipal) y, en general, el conjunto de instituciones sociales (asociaciones, sindicatos, voluntariado, iglesias, los ejércitos, las redes de amistad, vecindad, empresas...) pueden actuar como redes que “protegen” a los individuos frente a las adversidades y organizan el modo en que se produce el acceso a los recursos. El marco de existencia y actuación de las redes sociales se puede llevar a niveles aún más “macro”, si se considera el papel de las instituciones políticas y de las relaciones entre ellas. Incluso, si se adopta una perspectiva más amplia del entorno en el que vive la población humana, entonces habrá que incluir la propia red de vida que componen el conjunto de seres vivos, el ecosistema, como red de la que en última instancia depende el bienestar de los seres humanos.

Se puede hablar de redes sociales en cualquier nivel de la realidad social. Las actuaciones políticas, económicas, militares o culturales que se produzcan en cualquiera de estos niveles (ecosistema, sistema mundial, social, grupal, hogar, individual) pueden ser tanto promotoras como inhibidoras de los procesos de exclusión. Así, la participación en la economía mundial es una forma de garantizar el acceso a ciertos recursos (circunstancia que se evidencia cuando un país sufre un bloqueo económico o un período autárquico), pero integrarse desde una posición de dependencia puede producir el efecto contrario: la progresiva pérdida de recursos de la economía nacional (Amin, 1988). En los casos en los que se acumulan sistemas de protección contra los procesos de exclusión social se podrá encontrar una mayor igualdad en el acceso a los recursos y una menor proporción de la población excluida del acceso a los bienes más básicos. Es interesante en este sentido comparar países tan dispares como los Estados Unidos, Finlandia, Suecia y España. Estados Unidos es uno de los países de la OCDE con mayores niveles de pobreza y desigualdad. En este país aproximadamente uno de cada seis habitantes vive con la mitad de la mediana de los ingresos. Países como Finlandia y Suecia son muy igualitarios y en ellos menos de una persona de cada quince se encuentra en dicha situación. En una situación intermedia se encontrarían países como España en el que aproximadamente uno de cada diez ciudadanos se encuentra baja la línea de pobreza así definida. Para explicar los motivos que originan estas diferencias en la distribución de ingresos se habrán de considerar una multitud de aspectos. Uno de los que se usa con mayor frecuencia es el nivel de desempleo. Para estos países se encuentra que el nivel de paro más alto afecta a

España, los niveles medios y bajos a Suecia y Finlandia y los niveles más bajos de desempleo afectan a los Estados Unidos.

Surge por tanto una paradoja, pese a que el mercado de trabajo es uno de los principales mecanismos de inclusión, allí donde hay menores niveles de desempleo no se encuentra un mayor nivel de igualdad. Para explicarlo habría que hablar de otros sistemas de protección. En concreto países como Suecia y Finlandia dedican una gran parte de su producto interno al gasto social. Así, sus moderados niveles de desempleo y su amplio gasto redistributivo explicarían sus bajos niveles de desigualdad. Quedaría por explicar porqué España teniendo unos niveles tan elevados de desempleo y un gasto social menos generoso se encuentra mejor situado que los Estados Unidos en cuanto a porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza. En este caso un aspecto esencial es el peso de la estructura familiar.

La acumulación de sistemas de protección en los países nórdicos explicaría su mayor nivel de igualdad y el menor número de grupos excluidos, sobre todo de la discapacidad. Una muestra de que la ausencia de redes se traduce en desigualdad se puede observar en los casos de Inglaterra y Estados Unidos durante el período de Thatcher y Reagan. En Inglaterra el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza pasó de 9,2 en 1979 a 14,6 en 1991. En los Estados Unidos de 15,8 a 17,5 en los mismos años. El proceso coincide en el tiempo con los recortes y la reorientación de la política social de ambos gobiernos. En otros países, sin embargo, durante ese período fue posible reducir el número de personas bajo la línea de pobreza. En España el porcentaje de hogares bajo la llamada línea de pobreza paso de 12,2 al 10,1 en la década de los ochenta.

Se observa que la existencia de redes de protección es un primer requisito para evitarlos procesos de exclusión social. Pero, aunque existan redes de protección, éstas pueden no ser igualmente protectoras para todos los sectores de la población. Una fase económica expansiva puede parecer beneficiosa para el conjunto de la población, entre otras razones, porque se reduce el nivel de desempleo. No obstante, es igualmente relevante el tipo de integración que se produce en el empleo. Si una gran parte de la población que se incorpora a los nuevos empleos lo hace en trabajos marcados por la precariedad, la ausencia de posibilidades de formación o en condiciones que ponen en riesgo su salud, cuando se produzca una etapa de recesión económica serán los primeros en padecer la crisis económica. Esto ocurre habitualmente con las mujeres, quienes con frecuencia cuentan con peores relaciones contractuales, menores niveles de remuneración, menores tasas de actividad y por ello son las más perjudicadas ante una situación de crisis.

La importancia de los criterios de distribución de las redes existentes en la producción de desigualdad se puede observar también en el caso de los sistemas de protección ante la enfermedad. Además del seguro médico, uno de los principales mecanismos de protección en caso de padecer una enfermedad crónica, o discapacidad que dificulta o imposibilita el trabajo es la consecución de una pensión de la misma. Este sistema hace depender el grado de protección recibido del tipo de situación en el mercado de trabajo. Ello implica que aquellos grupos de población que tienen un menor grado de participación en la población activa o cuya integración en el mercado de trabajo se produce en peores condiciones (en cuanto a niveles salariales y duración de los contratos) se encuentran con un menor grado de protección en caso de enfermedad. En la práctica el sistema de protección social acaba discriminando a la población femenina y a la perteneciente a los estratos más desfavorecidos.

En países como España dichos sistemas se establecieron a partir de las aportaciones realizadas por los trabajadores a través de sus salarios y ya, en los años noventa, se introdujeron algunas modificaciones para beneficiar a los grupos de población no activos. Sin embargo, en los países nórdicos europeos sobre todo bajo los periodos de gobierno socialdemócratas se desarrollaron fórmulas de protección basadas en principios más universalistas (Navarro y Shi, 2001).

Por lo general cualquier sistema de protección social puede tener sus efectos distributivos negativos para determinados grupos de la población, desde el sistema sanitario (Hart, 1970), hasta el sistema educativo (Bourdieu, 1994). De manera que el grado de desigualdad en una determinada sociedad depende tanto de la existencia de redes de protección, como de que éstas no orienten los recursos de forma preferente hacia los grupos sociales más poderosos.

## **5. CONCLUSIÓN: DE LA EXCLUSIÓN A LA PARTICIPACIÓN EQUIDAD**

Llegados a este punto es interesante hacer una recapitulación sobre los aspectos esenciales descritos en el nivel individual y los descritos en el nivel social. En el nivel individual, la única forma de garantizar que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades humanas, con independencia de cuál sea su cultura y personalidad, es que cuenten con un suficiente grado de autonomía para poder satisfacerlas. Dicha autonomía depende de tener la capacidad de tomar decisiones informadas (y, por tanto, de la educación), de tener capacidad física y



emocional para realizar las acciones necesarias (del nivel de salud), de tener medios económicos para intercambiar (de forma mercantil o no) por los bienes que necesite. Se han utilizado pesos transversales para garantizar la representatividad estadística. Se han incluido a aquellas personas que reciben alguna cantidad en concepto de prestación social por motivos de salud y que han tenido un empleo anteriormente.

Por otra parte, en el nivel social, factores como la evolución de la economía transnacional, internacional o nacional, la transformación de las estructuras de parentesco, las políticas sociales, las guerras o los sistemas jerárquicos pueden estructurar el acceso a los recursos de los distintos grupos sociales. El reto para la consecución de un mayor nivel de igualdad consiste en incrementar la capacidad de los individuos y las sociedades para reducir la vulnerabilidad ante la pobreza y promover la autonomía de las personas. La consecución de ese objetivo significa varios retos en las actuaciones, en especial, en las de tipo político. El primero de ellos la revisión de todas aquellas decisiones institucionales que de forma explícita o implícita obedecen a pautas discriminatorias en la asignación de recursos hacia los colectivos de la discapacidad. El segundo, es dirigir las actuaciones hacia la creación de redes de seguridad y protección o fortalecer las ya existentes. En este sentido se debe considerar que ello no siempre supone un incremento del gasto público, sino aumentar la efectividad del gasto realizado. Por ejemplo, puede resultar más económico prevenir el fracaso escolar que idear sistemas de integración o de control para las personas con discapacidad que han abandonado el sistema educativo al no cumplir con los objetivos curriculares. En tercer lugar, uno de los mecanismos más eficaces para evitar una asignación sesgada de los recursos hacia los grupos con más poder es garantizar que todos los grupos de la población toman parte en la toma de decisiones. Puesto que, cómo se ha señalado, los mecanismos de exclusión se pueden producir en cualquier nivel de interacción, éstos mecanismos de participación deben introducirse en cualquier tipo de relación. Este desarrollo democrático implica que todos los grupos de la población, incluido las personas con discapacidad, contribuyan no sólo en la toma de decisiones, sino también en la creación de opinión, en la evaluación de intervenciones, que sean incluidos entre los criterios de planificación o, al menos, en que sean preguntados para que puedan dar a conocer sus situaciones y problemas. Un último criterio, pero no por ello menos importante, es que las actuaciones que se desarrollen no comprometan el futuro, erosionando la cantidad de recursos actualmente disponible. Este principio de sostenibilidad, además de la evidente referencia a la atención a los recursos limitados del planeta, se refiere a evitar el desgaste de otro tipo de recursos como pueda ser el que se produce en el capital

humano cuando se somete a períodos largos de desempleo o cuando importantes grupos de población están sometidos de forma crónica a la pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, S. (1988): *La desconexión: hacia un sistema mundial policéntrico*. Madrid: Iepala.
- BOULDING, K. E. (1976): *La economía del amor y el temor*. Madrid: Alianza.
- (1978): *Ecodynamics. A New Theory of Societal Evolution*. London: Sage.
- (1992): *Towards a New Economics. Critical Essays on Ecology, Distribution and Other Themes*. Worcester: Edward Elgar.
- BOURDIE, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994): *Stratégies de reproduction et modes de dominación*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 105: 3-12.
- BURGOA, M.; REGIDOR, E.; RODRÍGUEZ, C. YGUTIÉ-RRERZ-FISAC, J. L. (1998): “Mortality by cause of death and marital status in Spain”. *European Journal of Public Health*, 8: 37-42.
- CHARLES, N. y KERR, M. (1999): Women’s work, en Allan, Graham (ed.): *The sociology of the family. A Reader*. Oxford: Blackwell.
- DOUGLAS, M. (1996): *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Fuhem.
- GORNICK, J. C.; MEYERS, M. K. y ROSS, K. E. (1997): Supporting the employment of mothers: policy variation across fourteen welfare states. *Journal of European Social Policy*, 7, 1:45-70
- (1998): “Public policies and the Employment of Mothers: A Cross-National Study”. *Social Science Quarterly*, 79, 1: 35-54.
- GORNICK, J. C. y JACOBS, J. A., (1998): “Gender, the Welfare State, and Public Employment: A Comparative Study of Seven Industrialized Countries”. *American Sociological Review*, 53:688-710.
- GUILLEN, M. F. (1991): “Salud, estructura familiar y pautas de desigualdad: el caso de las consultas privadas de salud dental”. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 53: 53-74.
- HART, J.T. (1971): “The inverse care law”. *The Lancet*, i:405-12.
- HELMAN, C. G. (1994): *Culture, Health and Illness*. Oxford: Butterworth Heinemann, third edition.
- KAUFMANN, J. C. (1994): Roles et identité: l'exemple de l'entrée en couple. *Cahiers Internationaux de sociologie*, 97: 301-328.
- LAPARRA, D. (2001): “Vida familiar y empobrecimiento”, en Tortosa, J M (coord.) *Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona: Icaria, p. 133-148.
- LORENTEARENAS, F. (1997): *La incapacidad temporal. Legislación y normativa básica*. Madrid: SmithKline Beecham.

- MANZA, J. (2000): "Race and the underdevelopment of the American welfare state". *Theory and Society*, 29: 819-832.
- MORRIS, L. (1999): "The household and the labour market", in Allan, G (ed.) *The sociology of the family*. A Reader. Oxford: Blackwell
- NAVARRO, V. y SHI, L. (2001): "The political context of social inequalities and health". *Social Sciences and Medicine*, 52: 481-491.
- ROMAN, C. y VOGLER, C. (1999): Managing money in British and Swedish Households. *European Societies*, 1, 3: 419-456.
- SEN, A. (2000): "Social exclusion. Concept, application and scrutiny". *Social Development Papers*, n° 1, *Office of Environment and Social Development*. Manila: Asian Development Bank.
- SIMEEDING, T. M. (1997): *Financial Poverty in Developed Countries: the Evidence From the Luxembourg Income Study*. Poverty and Human Development, Human Development Report Office, the United Nations Development Programme, New York.
- SOLERA, C. (1998): Income transfers and support for mother's employment: the link to family poverty risks: a comparison between Italy, Sweden and the U.K., *Working Paper n° 192, Luxembourg Income Study*.
- VOGLER, C. y PAHL, J. (1999): "Money, power and inequality in marriage", en Allan, G (ed) *The Sociology of the family*. A reader. Oxford: Blackwell Publishers, p. 129-148.
- WALLERSTEIN, I. (1988): "The ideological tensions of Capitalism: Universalism versus racism and sexism", en Smit J (ed.) *Racism, Sexism and the World System*. New York: Greenwood Press, p. 3-9.
- WILKINSON, R. G. (1996): *Unhealthy societies. The Afflictions of Inequality*. London: Routledge.



## C. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Planes globales de empleo donde se tengan en cuenta las aportaciones del educador social.

Análisis reales sobre yacimientos de empleo para la formación e inserción sociolaboral.

Formación teórico-práctica en procedimientos, técnicas, metodologías del ámbito de la inserción sociolaboral, e inclusión de dicho ámbito en los planes de estudio de las diplomaturas de educación social.

Crear vías de comunicación entre el mundo empresarial y el mundo educativo.



# **ENCUENTRO 15: FAMILIA**

## **A. INTRODUCCIÓN**

En él se ha centrado el foco de análisis en los proyectos educativos desarrollados en el ámbito familiar, programas de educación familiar, programas de mediación escolar y familiar, etc.

En este encuentro por ámbitos han participado 36 congresistas, y ha sido dinamizado por:

GERMÁN VARGAS CALLEJAS, Universidad de Santiago de Compostela.





## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

### GUIÓN DE TRABAJO: FAMILIA

GERMÁN VARGAS CALLEJAS

La familia es la institución social fundamental para el cultivo de lazos de convivencia y solidaridad sobre los cuales descansa la cohesión social. Esta institución en el curso histórico ha experimentado cambios en sus funciones y en su estructura, constatándose en el presente una realidad familiar singularizada por la ruptura de los patrones tradicionales, con un impacto notable en la organización contemporánea de las relaciones humanas.

En el contexto actual, fenómenos como la urbanización, la masificación, la instauración de un orden económico neoliberal, etc., imponen situaciones de incertidumbre personal y colectiva que llevan a muchas familias a experimentar realidades de desestructuración y marginalidad, haciéndolas más vulnerables frente a la pobreza, la drogadicción, la violencia doméstica, el desamparo, etc. Problemas que plantean nuevos desafíos sociales y familiares, que tienen y deben tener respuesta a partir del desarrollo de novedosas prácticas educativo-comunicativas, de renovados conceptos éticos y, sobre todo, a partir de políticas sociales que contemplen un conjunto integral de procesos y servicios orientados a promocionar y mejorar las condiciones de vida de las familias en el contexto local y nacional.

La tarea de promocionar a la familia desde una perspectiva integral, exige centrar la atención en los diversos procesos políticos y sociales y, por supuesto, en los múltiples agentes involucrados en este trabajo. Respetando esta visión com-

pleja y global, en el marco del IV Congreso Estatal del Educador/a Social, en el ámbito específico dedicado a la familia, se pretende abordar los siguientes temas:

- a) Las políticas sociales que sirven de guía y fundamento para la promoción de las familias en el contexto autonómico y nacional, enfatizando los cambios que experimentan y aquellos factores que deben ser mejorados.
- b) La responsabilidad y acción de las instituciones sociales estatales y privadas en la tarea de mejorar la situación de las familias: los procesos de intervención que propician, los recursos que destinan a estas actividades, los programas que desarrollan y demás tareas propias de su competencia.
- c) Las cuestiones relativas a la acción profesional de los/las educadores/as familiares: identidad, funciones, espacios de intervención, marco legislativo y otros aspectos que los/las participantes en el Congreso consideren como prioritarios para este colectivo profesional.
- d) El conocimiento y análisis de los diversos modelos de intervención familiar, pensados y aplicados en las diferentes Comunidades Autónomas. Actividad que supondrá el intercambio de experiencias e inquietudes en torno a las diversas prácticas, incidiendo en el análisis de las potencialidades y las dificultades que plantean.
- e) Los problemas experimentados en la vida familiar, especialmente aquellos que responden a realidades sociales como la inmigración, los nuevos modelos familiares y otro tipo de cuestiones que se originan en fenómenos sociales propios del estilo de vida contemporáneo.

Las pautas propuestas para el diálogo y el análisis en el ámbito de “familia”, pretenden responder a una concepción y comprensión global del problema, centrando la atención en las políticas sociales, los agentes educativos familiares y en la realidad misma de las familias. Este enfoque responde a la necesidad de comprender procesos, favorecer prácticas y generar ideas que supongan la mejora de las condiciones de vida de las familias, de los colectivos profesionales que intervienen en esta labor y, en un sentido global, para mejorar las políticas sociales de atención familiar.

Esta intención va intrínsecamente ligada al interés por comprender los problemas de la unidad familiar desde múltiples perspectivas: pedagógica, psicológica, antropológica, legislativa, sociológica, etc., ciencias y enfoques que tienen como un aspecto más de su objeto de estudio a la realidad familiar, por ser esta la unidad social que da sentido y cohesión a la organización y a los procesos de construcción social, de ahí la pertinencia y necesidad de discutir y reflexionar sobre “la familia” desde una óptica abierta y comprensiva: técnica y ética, teórica y práctica.

# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### LA ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A LA FAMILIA EN LOS SERVICIOS SOCIALES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

DANIEL GÓMEZ PÉREZ

*Educador Social, Unidad de Programas y Asesoramiento Técnico*

ANTONIO BOCERO LÓPEZ

*Educador Social, Z.T.S. Montoro*

## 1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar nos gustaría comenzar exponiendo que esta iniciativa surge como fruto de la experiencia del trabajo desarrollado en el ámbito de la familia y la infancia en los municipios menores de 20.000 habitantes en los que el Patronato Provincial de Servicios Sociales de la Diputación de Córdoba viene llevando a cabo la gestión de los Servicios Sociales desde el año 1992.

Como Trabajadores al servicio de los Ayuntamientos quisiéramos comenzar nuestra exposición haciendo una declaración previa en pro del papel básico que

en una sociedad democrática como la nuestra tienen las Corporaciones Locales. Dado que es esta la institución primera y más cercana al ciudadano/a, teniendo el deber de dar respuestas a las necesidades de estos/as, así como la responsabilidad de hacer de la ciudad o pueblo un ente educante e integrador de los diferentes estamentos cívicos que la conforman.

En definitiva, tratamos de llevar a cabo actuaciones tendentes por un lado a la promoción de la Familia-Menores, en tanto que posibilitemos el acercamiento de estos a los recursos municipales y zonales (Patrimonio de Bienestar Social). Por otro lado, mediante el desarrollo de proyectos de carácter preventivo que incidan sobre la Familia como primer entorno social en el que el menor como persona comienza a desarrollarse y a socializarse. De igual forma pretendemos sensibilizar y concienciar a la población general en referencia a la problemática actual de la infancia en nuestros municipios, en aras de la consecución del objetivo de construir y adecuar entornos y espacios ricos e idóneos para el desarrollo todos los que componemos el municipio, considerando al menor como sujeto (y no objeto) de derecho y proporcionándoles la oportunidad de reflexionar y participar en la toma de decisiones que les afecten.

A través de los programas y proyectos de atención socioeducativa a la familia también se pretende dar respuesta a las necesidades de ocio y el tiempo libre de la misma, en tanto que pone en marcha actividades encaminadas a la formación en valores, y en tanto sea capaz de generar y apoyar iniciativas sociales públicas y/o privadas que den respuesta a las necesidades formativas de los menores y sus familias.

Por último destacar el carácter integral de las actuaciones desarrolladas, tanto por la interdisciplinariedad en el diseño y planificación de las mismas, así como por la complementariedad de estas con otros servicios, organizaciones y sistemas públicos que están presentes en el municipio (educación, salud, juventud, deportes, cultura, asociaciones, etc.).

La provincia de Córdoba no cuenta aun con un Plan de Infancia y Familia, no obstante ello no quiere decir que no existan Programas específicos de atención a este colectivo, sino que dichos programas se encuentran como desarrollo de las Prestaciones Básicas. En las siguientes líneas intentaremos hacer un retrato de las actuaciones desarrolladas en este ámbito.

## 2. CRITERIOS Y NIVELES DE INTERVENCIÓN

En el contexto del desarrollo provincial de los Programas de Atención a la Familia se destacan como criterios de intervención fundamentales:

- La primacía sobre el interés del menor en el seno de la familia, dada su especial vulnerabilidad y necesidad de protección tal y como se explicita en el art. 3 de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor.
- Trabajar desde los principios de normalización y universalidad. Dirigiendo nuestras actuaciones a *La Familia* en general, las normalizadas, así como aquellas que presentan desajustes convivenciales o no ejercen adecuadamente las funciones básicas de protección y socialización.
- El aspecto globalizador de las intervenciones profesionales dada la naturaleza multicausal de las problemáticas/ déficits familiares, requiriéndose para las mismas, respuestas integradas desde una perspectiva metodológica de Equipos Interdisciplinarios (Trabajadores/as Sociales, Educadores/as y Psicólogos/as).
- El carácter integral de las intervenciones efectuadas, trascendiendo del plano individual/ familiar con la intencionalidad de trabajar aspectos de interacción con el entorno así como fomentar un apoyo social basado en la autoayuda.

Atendiendo a los niveles de Intervención-Atención de los diferentes programas, podemos distinguir dos claramente diferenciados aunque complementarios entre sí:

Un **primer nivel** desarrollado por los diferentes Equipos de Servicios Sociales Comunitarios de Zona en el que el proyecto de intervención familiar se centra en las funciones de:

- Prevención: específica, con actividades concretas dirigidas a prevenir la aparición de problemas familiares como desarraigo, adicciones, malos tratos... e inespecífica con el desarrollo de actividades de carácter comunitario encaminadas a sensibilizar y proteger infancia/familia de factores generadores de exclusión social.
- Asistencia: mediante intervenciones técnicas dirigidas a informar orientar y asesorar sobre recursos sociales en general, o programas y servicios específicos para la familia.

- Rehabilitación/reinserción: procurando los medios que posibiliten la normalización de la convivencia de aquellas unidades familiares que por diversas circunstancias se hayan visto privado de ello.

Un **segundo nivel** intervención especializada en el ámbito del Territorio mediante el cual se llevan a cabo intervenciones específicas, en los casos en los que se ha requerido, en materia de menores/familia. Siendo ello posible en virtud de la Orden de 25 de marzo de 2003 que se materializó en la firma en septiembre del presente año del convenio entre la Consejería de Asuntos Sociales y el Patronato Provincial de Servicios Sociales por el que se pone en funcionamiento el “**Programa de Tratamiento a Familias con Menores**”, y mediante el cual se ha dotado a la provincia con cuatro Equipos de Tratamiento Familiar con análoga composición a los equipos de los servicios sociales comunitarios en cuanto a perfiles profesionales se refiere (Trabajador/a Social, Educador/ Social y Psicólogo/a).

Por lo tanto en el trabajo con familias/menores se pueden distinguir dos niveles de intervención diferenciados que se resumen en el siguiente cuadro.

### 3. RECURSOS HUMANOS Y ZONIFICACIÓN

La Provincia de Córdoba se ubica al Sur de España dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza. Tiene un total de 75 municipios que en su conjunto cuentan con una población de aproximadamente 761.000 habitantes. Éstos se agrupan de la siguiente manera:

Nº de habitantes	Nº de municipios
Más de 20.000	7
De 20.000 a 15.000	2
De 15.000 a 10.000	3
De 10.000 a 5.000	15
De 5.000 a 2.500	21
Menos de 2.500	27
<b>Total</b>	<b>75</b>

EQUIPOS DE ZONA DE TRABAJO SOCIAL	EQUIPOS DE TRATAMIENTO FAMILIAR
<p><b>Primer nivel de actuación;</b> sus actuaciones se dirigirán a la prevención, detección, intervención y reinserción con programas específicos de atención a la infancia y familia.</p> <p>Intervienen directamente con la familia y los menores mediante la gestión de prestaciones básicas, la recogida de información, el seguimiento y propuestas de intervención de los E.T.F., ello sin menoscabo de la gestión de prestaciones básicas que puedan realizar los E.T.F en el trascurso del Tratamiento Familiar, siempre en coordinación con las U.T.S.</p> <p>A las familias/s objeto de intervención se las atiende y favorece para que acepten participar voluntariamente en el proceso diseñado.</p> <p>La finalidad de las actuaciones de los Profesionales de Z.T.S es intervenir sobre las áreas de necesidad para evitar el agravamiento o la cronificación</p> <p>Situación de dificultad familiar en la atención de las necesidades de los menores. que puede normalizarse con los recursos y prestaciones básicas de las que disponen los SS.CC</p>	<p><b>Segundo nivel de actuación</b> dirigida a familias con menores en situación de riesgo en los que la intervención de las U.T.S y U.A.T se complementan con el E.T.F</p> <p>Intervienen con familias en situación de riesgo social a propuesta de los Equipos de Z.T.S. También en los casos en los que se ha adoptado medidas de protección de carácter urgente sin que se haya producido una intervención previa, a instancias de los Servicios correspondientes.</p> <p>La voluntariedad de las familias a la intervención es parcial dada la posible derivación al SAN.</p> <p>La finalidad del Programa de Tratamiento Familiar es normalizar la situación familiar para evitar la separación del menor, siempre que sea posible.</p> <p>Situación de riesgo familiar en la que aparecen dificultades para la atención de las necesidades básicas de los menores que requiere de un tratamiento específico social, psicológico o educativo.</p>

Para la gestión de estas competencias la Diputación Provincial de Córdoba crea en 1992 un organismo autónomo denominado Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba que tiene como fin fundamental *“la gestión, promoción y desarrollo de los Servicios Sociales que competan a la Diputación Provincial de Córdoba por sí misma o por delegación de la Comunidad Autónoma Andaluza”* según sus estatutos. Este organismo autónomo funciona como una empresa pública por lo que tiene un gran nivel de autonomía.

El Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba presta sus servicios en todos los municipios de la provincia que tienen menos de 20.000 habitantes concretándose en un total de 68 y con una población que ronda los 304.696 habitantes.

Para la ejecución de sus funciones, el Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba se concreta en distintos niveles de actuación. Por un lado la Gerencia Provincial, el equipo territorial y las Zonas de Trabajo Social. En las Zonas de Trabajo Social (Z.T.S.) se distribuyen los municipios en los que presta sus servicios el Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba. Estos municipios se encuentran agrupados en 12 Zonas de Trabajo Social que cuentan con su propia estructura de personal, centros de trabajo y recursos.

Estas Z.T.S. se adecuan a la estructura comarcal existente en nuestra provincia, a partir de la cual se generan otros recursos sociales. Esta división propicia una planificación más acorde con el **principio de cercanía de los servicios a la ciudadanía**, permitiendo así mismo la elaboración de planes de trabajo por Z.T.S. y Municipios que eleven el nivel de concreción de nuestras intervenciones. A su vez, dichas Z.T.S. se dividen en Unidades de Trabajo Social (U.T.S.), lo que permite un mayor acercamiento a la realidad social de cada Municipio. Este es uno de los principios básicos de trabajo del Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba, la **descentralización**

La estructura del Patronato Provincial de Servicios Sociales de Córdoba se ha venido afianzando en los últimos años con la consolidación, tanto de recursos humanos y su ampliación, como de centros de referencia en materia de servicios sociales. A lo que se une la asunción de nuevas competencias, tanto desde la propia Diputación en materia de política de igualdad y bienestar social, como desde nuestra Comunidad Autónoma.

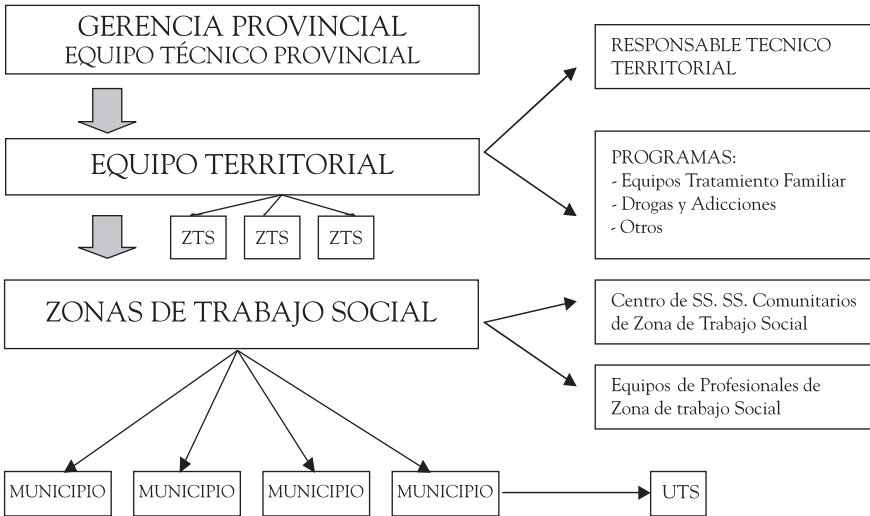
Reiteramos, dado lo anterior, que la organización a la que respondemos se establece a partir de los municipios/ayuntamientos; el conjunto de municipios que conforman la zona(ZTS) y; en principio por cada tres ZTS, el territorio, que tiene la potestad en cuanto a la asunción de Programas específicos, y a su vez, la Gerencia Provincial que sustenta el concepto de Red Provincial.

La estructuración territorial del territorio queda con la conformación que a continuación se detalla:

- Territorio Occidental: La Carlota-Palma del Río-Villaviciosa
- Territorio Oriental: Castro del Río-Doña Mencía –Montoro
- Territorio Sur: Fernán Núñez-Aguilar-Rute
- Territorio Norte: Peñarroya-Pvo.-Hinojosa del Duque-Pozoblanco

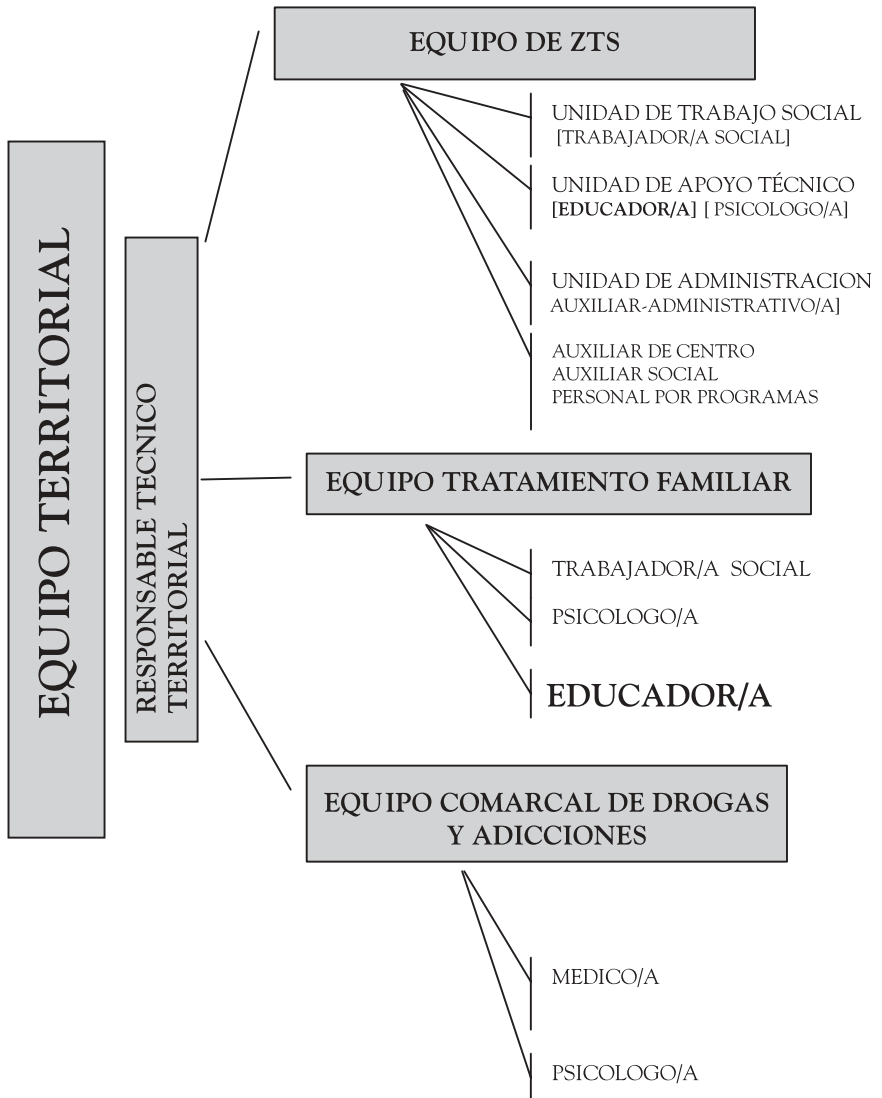


Esquema 1



Dichos territorios responden al siguiente mapa:

Esquema 2



## 4. PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA FAMILIA

Atendiendo a la naturaleza de las diferentes Prestaciones definidas en el Decreto 11/92 de 28 de enero, los/as Educadores Sociales (como miembros de la Unidad de Asesoramiento Técnico, ver esquema 2), desarrollamos programas de atención a la familia-menores esencialmente dentro de las Prestaciones Básicas de Convivencia y Reinserción Social y Cooperación Social.

La Prestación Básica de Convivencia y Reinserción Social se define como “...un conjunto de actuaciones dirigidas a posibilitar las condiciones personales y sociales para la convivencia, participación e integración de los individuos en la vida social...” (art. 5. Decreto 11/92 de 28 de enero).

La prestación Básica de Cooperación Social aparece conceptualizada en el art. 6 del Decreto 11/92 de 28 de enero como “...consiste en el desarrollo de actuaciones dirigidas a fomentar y apoyar las manifestaciones de solidaridad de la comunidad, impulsar y promover el asociacionismo y ofrecer los cauces apropiados que favorezcan la participación en la comunidad”

Definidas ambas Prestaciones, los programas contemplados en el Programa Anual Provincial que nos sirven como herramientas para la ejecución de proyectos y actuaciones concretas son los siguientes:

- Programa de Inserción Social.
- Programa de Empleo Social.
- Programa Socio-Educativo con familias.
- Programa provincial de Absentismo escolar y coordinación con educación.
- Programa de Atención a los/as Menores y coordinación con el servicio de atención al niño y el Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia.
- Programa de Ayudas Económicas Familiares.
- Programa de Aldeas y Núcleos Diseminados.
- Programa Apoyo Actividades Servicios Sociales Municipal.
- Programa Apoyo Actividades Servicios Sociales Z.T.S.

### 4.1. PROGRAMA DE INSERCIÓN SOCIAL

El Programa de Inserción Social tiene como objetivos la prevención y atención de situaciones individuales o familiares de exclusión social, y la potencia-

ción de las capacidades personales para la satisfacción de sus diferentes problemáticas. Las actuaciones que llevamos a cabo dentro de este programa son las siguientes:

Intervención sobre las causas que originan los procesos familiares de inadaptación social: absentismo, economía precaria, familias multiproblemáticas, etc., a través de otros programas como Empleo Social, Adaptación del Hogar, Ayuda a Domicilio, Salario Social; Prestaciones Básicas y Programas Complementarios como las Ayudas Económicas Familiares y las Ayudas de Emergencia Social y las Ayudas a la Integración Escolar.

Intervención individual / familiar mediante el diseño e implementación de programas sociofamiliares adaptado a cada situación: proyectos de capacitación personal, organización económica doméstica, asesoramiento y orientación familiar, etc.

Intervención mediante el diseño y desarrollo de actividades grupales encaminados a promocionar procesos formativos de familias en torno a una problemática común: Programas socioeducativos con familias, talleres específicos para madres y padres, talleres de orientación laboral, talleres de reciclaje con menores, escuelas de verano con grupos de menores y grupos de madres, talleres prelaborales para adolescentes y escuela de monitores.

Intervención mediante Vinculación a Acuerdos/Convenios de colaboración con Educación (absentismo escolar, desescolarización, etc), coordinación con E.O.E. y Orientadores de los I.E.S., Cáritas, Centro Comarcal de Drogodependencia, S.A.S.

Proyectos y actuaciones del Programa de Inserción Social año 2003.

Z.T.S.	MUNICIPIO	ACTUACIONES	PARTICIPANTES
AGUILAR	AGUILAR	Asesoramiento/asistencia a hijos de familias feriantes	28
	LA RAMBLA	Proyecto intervención socioeducativa con menores(talleres varios)	61
		Programa de radio "La Rambla sin drogas"	0
		Dinamizar asociación minusválidos Ntra. Sra. La Esperanza.	35
	MONTALBAN	Creación grupo terapia alcohólicos.	17
		Aula verano para menores en riesgo social	26
	MONTURQUE	Actividades de integración para minusválidos(taller habilidades y de psicomotricidad)	
		Acampada Joven	40
		IV Encuentro Intergeneracional menudos abuelos	35
	MORILES	Convivencia intergeneracional en la guardería municipal.	172
			120
		Dinamización colectivo jóvenes y prevención absentismo.	103
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>12</b>	<b>637</b>
			<b>5</b>
CASTRO	ESPEJO CASTRO	Taller apoyo escolar.	16
		Talleres de Apoyo a la inmigración con adolescentes y menores.	
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>2</b>	<b>21</b>
HINOJOSA	HINOJOSA DEL DUQUE	Talleres prelaborales para menores de 13 a 18 años en situación de alto riesgo.	28
		Proyecto de intervención para la integración de niños/as gitanos/as.	102
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>2</b>	<b>130</b>
MONTORO	ADAMUZ	Jornadas socioeducativas para adolescentes IES	120
		Taller de habilidades sociales y valores para menores de 10-12 años.	32

	EL CARPIO	Jornadas socioeducativas para adolescentes.	225
		Taller habilidades con adolescentes.	96
	PEDRO ABAD	Jornadas sociales y educativas para adolescentes IES	108
	VILLA DEL RIO	Jornadas educativas para adolescentes SAFA	58
	VILLA FRANCA	Taller habilidades y valores IES y SAFA	25
		"Nos vamos de Campamento"	41
		"Movida alternativa"	14
		"Juego y aprendo"	13
		Taller alfabetización emocional para jóvenes	25
		Taller habilidades sociales para menores y jóvenes	10
		Terapia Grupo Alcohólicos	24
		Taller preparación a la vida para menores	
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>14</b>	<b>791</b>
PALMA DEL RIO	PALMA DEL RIO	Proyecto de inserción sociolaboral	134
			104
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>1</b>	
PEÑARROYA	PEÑARROYA	Taller de Internet. Taller radio prevención drogodependencias. Taller habilidades sociales menores. II Escuela de verano. Taller de primeros auxilios.	
	BELMEZ		
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>7</b>	<b>138</b>
RUTE	RUTE	Proyecto prevención de riesgo social con menores. III Escuela de Verano	12
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>1</b>	<b>12</b>
VILLAVICIOSA	VILLAVICIOSA	Prevención conductas de riesgo en adolescentes	56
	VVA. DEL REY	II Feria de asociaciones (4.797 € Ayto, y benef) 1.500 II Escuela de verano 20 Proyecto "Despierta tus habilidades"	
<b>SUBTOTAL ZTS</b>		<b>3</b>	<b>1.576</b>
<b>TOTALES</b>		<b>42</b>	<b>3.305</b>

## **4.2. PROGRAMA DE EMPLEO SOCIAL**

En sí mismo, el Programa de Empleo Social es un instrumento de intervención familiar, en tanto que facilita una posibilidad de inserción social mediante la adquisición de un contrato de trabajo a individuos pertenecientes a una unidad familiar en situación de riesgo o exclusión social, estando vinculado el mismo a un proyecto / itinerario de inserción laboral que podrá complementarse, dependiendo de la singularidad de cada situación familiar, con una intervención específica con la finalidad de paliar y/o erradicar las causas que originan la exclusión del mercado laboral.

En el año 2003 se realizaron 117 contrataciones en 35 municipios de la provincia, dándose respuesta con este programa a 112 familias. Del total de contrataciones efectuadas el 76% corresponde a contrataciones de mujeres y el 24% restante de hombres.

## **4.3. PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO CON FAMILIAS**

Mediante este programa se pretende dar respuesta a las necesidades formativas de las familias en aspectos esenciales del hogar como: organización de la economía doméstica, hábitos de vida saludables y adecuados, fortalecimiento de vínculos afectivos entre los miembros de la unidad familiar, capacitación para el desarrollo de la función socializadora de la familia de forma normalizada, etc.

## **4.4. PROGRAMA PROVINCIAL DE ABSENTISMO ESCOLAR Y COORDINACIÓN CON EDUCACIÓN**

Siendo competencia de la Administración Local el velar por la escolarización de los/as menores en edad de educación obligatoria, existe elaborado un protocolo de actuación en los casos de absentismo que se está ejecutando desde el año 2001. En la actualidad se está trabajando en la elaboración de un programa provincial que lleve a efecto el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento, y Control del Absentismo Escolar.

## **4.5. PROGRAMA DE AYUDAS ECONÓMICAS FAMILIARES**

El Programa de Ayudas Económicas Familiares está definido en el Decreto 11/92 de 28 de enero, por el que se establece la naturaleza y prestaciones de los Servicios Sociales Comunitarios, como aquellas prestaciones temporales de

carácter preventivo que se conceden a familias para la atención de las necesidades básicas de los menores a su cargo. Esta prestación implica paralelamente una intervención social complementaria en la que toma una especial relevancia el trabajo técnico de los equipos conformados por trabajadores sociales, educadores y psicólogos.

En el año 2003 se concedieron 113 ayudas de la que se beneficiaron 246 menores siendo la cuantía media por ayuda de 452.03 € por unidad familiar.

#### **4.6. PROGRAMA DE ALDEAS Y NÚCLEOS DISEMINADOS**

El programa denominado “Subvenciones Aldeas y Núcleos Diseminados”, destinado a todos los municipios de la provincia –menores de 20.000 habitantes– que cuentan en su término municipal con alguna aldea o núcleo diseminado. Con este programa se pretende continuar dando respuesta, desde la especificidad y singularidad propias de éste otro ámbito territorial y de actuación, a las necesidades de información, de acceso a los recursos sociales, de convivencia, de participación en la vida social y de integración social de los individuos y grupos de población de estos núcleos diseminados.

Con este programa se pretende una triple finalidad:

- Impulsar el inicio o potenciación de actuaciones de Servicios Sociales y de carácter general en las aldeas y núcleos diseminados.
- Promover el desarrollo de actividades de enfoque eminentemente grupal y comunitario y de carácter preventivo y convivencial.
- Procurar un mayor y mejor aprovechamiento de los recursos existentes en beneficio de la población de las aldeas.

En cuanto a las actuaciones llevadas a cabo destacan:

- Escuelas de verano
- Ludotecas itinerantes
- Talleres socioeducativos
- Talleres informativos
- Actividades intergeneracionales e intersectoriales
- Actividades sociorecreativas
- Convivencias entre asociaciones



#### 4.7. PROGRAMA APOYO ACTIVIDADES SERVICIOS SOCIALES MUNICIPAL

Mediante este programase da respuestas a intervenciones de carácter comunitario (mayoritariamente socioeducativas), que de forma singular incidan en los propios municipios reconociéndose aquellas iniciativas que surjan de otros sistemas públicos y del tejido asociativo en materia de Servicios Sociales Comunitarios.

MUNICIPIO	PARTIC.	ACTUACIONES
LA RAMBLA	70	Programa radio "La Rambla sin Drogas". Creación Grupo terapia alcohólicos. Inauguración Centro de SS. SS.
Valenzuela	67	Escuela Verano, Relájate en el agua, Taller pintura en tela.
Nueva Carteya	21	Escuela otoño menores
Espejo	23	Escuela otoño menores
D. MENCIA	88	Taller de cerámica, Mujer y calidad vida, Sexualidad en los discapacitados, Viaje cultural
ZUHEROS	23	Escuela verano. Talleres mujeres y calidad vida
F. TOJAR	15	Taller hijos Temporeros
ALMEDINILLA	30	Taller hijos Temporeros
F. NUÑEZ	109	Juegos cooperativos-Juegos en los barrios y Taller prensa
S.S. BROS	110	Actividades feria del municipio
SANTAELLA	49	Ludoteca y Juegos en tu barrio
LA VICTORIA	401	Semana del mayor (convivencia y concurso "Mis Abuelos"). Talleres verano menores. Taller Cuéntame
MONTEMAYOR	144	Escuela verano y Encuentro intergeneracional
HINOJOSA	110	Taller prevención en la edad climaterio. III Escuela de verano.
EL VISO	106	Escuela de verano para menores. I Encuentro Intergeneracional. Creando alternativas al tiempo libre (dirigido a mujeres)
AÑORA	91	Escuela de verano con menores. Viaje cultural baños árabes para mujeres.
BELALCAZAR	45	III Escuela de verano con menores. Proyecto "Jóvenes sin alcohol".
VILLARALTO	47	Ludoteca para niños/as y jóvenes

#### **4.8. PROGRAMA APOYO ACTIVIDADES SERVICIOS SOCIALES Z.T.S. Y TERRITORIO**

Este programa da respuestas a las necesidades de coordinación entre municipios en base a programas que con el mismo fin se planifican y se presupuesta para cada Ayuntamiento.

Atendiendo a las propuestas programadas por los diferentes Equipos de Servicios Sociales en este programa resaltar que se han solicitado y aprobado para su ejecución un total de **41 proyectos** (presupuesto de 39.649,38€) cuyo objeto de atención es la Familia-Menores

## Comunicación 2.

# LA ORIENTACION EDUCATIVA FAMILIAR: RESPUESTA PROGRAMADA DE CALIDAD E INNOVACION

DEMELSA VALLINA QUIROGA

*Becaria del Programa Predoctoral para la Investigación y Docencia I+D+I*

## 1. LA ORIENTACION EDUCATIVA FAMILIAR

Resulta difícil conceptualizar la Orientación Educativa Familiar de una manera única, de tal forma, que resulta sorprendente la **multiplicidad de definiciones** que subyacen a dicho concepto, pero a pesar de esta multiplicidad la mayoría de los autores coinciden en unas características comunes que atribuyen a la Orientación Educativa Familiar. Hablamos, por tanto, de que no hay una única definición aunque sí un consenso.

OTERO (1989) conceptualiza la Orientación educativa familiar como –“Un proceso de ayuda a personas que tienen responsabilidades familiares para un mejor conocimiento de sí mismas y de su entorno.

*En primer lugar, de su entorno familiar, lo cual requiere saber más de la naturaleza y de los fines de la institución familiar, de las posibles influencias mutuas de la familia y de la sociedad, de los diversos factores que, a nivel local, regional, nacional o mundial afectan a la familia, a su raíz natural: la pareja, y en general, a la persona”–.*

Si realizamos un análisis de esta definición, la Orientación Educativa Familiar será entendida como aquella **disciplina que potencia y fomenta la formación de las personas que tengan una responsabilidad en la educación familiar**. Esta orientación tiene que pasar por la formación tanto de los menores como de los adultos, de manera que no se trate solo de enseñar al adulto cómo debe de educar a sus hijos, sino formar para la educación y convivencia entre adultos.

Comprobamos con esto como una de las exigencias primordiales de la Orientación Educativa Familiar consiste en promover el crecimiento personal.

**OTERO** afirma que la Orientación Educativa Familiar:

*“Va a tratar de un proceso, no de una actividad aislada ni genérica, sino específica y continuada. Puede iniciarse en actividad de grupo, pero debe de responder como ayuda al carácter irrepitable de cada familia puesto que la integran personas únicas e irrepetibles—”*.

El hecho de que este autor señale la idea de “proceso” implica establecer una **diferencia con otro tipo de ayudas a las familias como, por ejemplo, la terapia familiar**. A su vez, se señala la idea de que cada familia es única, diferente a otra con similares características, ya que la familia la forma un grupo de personas y las personas son todas distintas. Esta reflexión da pie, a su vez, a la idea de la diversidad familiar, es decir, a la tipología existente de familias.

A la hora de trabajar e intervenir con las familias en grupo (programas de intervención) debemos de tener en cuenta y partir de ese **respeto a la diversidad familiar**. Por tanto, para respetar esa diversidad, como profesionales, debemos de proporcionar y formar en habilidades (sociales, de comunicación, de relación...) teniendo en cuenta que nuestra intervención deberá permitir adaptar las actuaciones y acciones propuestas a cada familia concreto.

Autores como: **BROCK, OERTWEIN** y **CONFAL** (1993) denominan a la Orientación Educativa Familiar: **“Orientación educativa para la Vida Familiar”**, entendiéndola como: *“Un esfuerzo programado y sistemático para modificar o mejorar el conocimiento y las habilidades del sistema familiar o de la institución que éste a cargo del cuidado de los niños con el fin de incrementar la calidad de su educación y crianza—”*.

Estos autores añaden –con respecto a la definición de Otero– que esa ayuda ha de ser programa, pensada y sistemática, de tal forma, que para que esto sea así es necesaria la existencia de expertos que puedan realizar estas tareas y proporcionar la ayuda para la modificación (cuando se observe alguna línea de actuación no adecuada) o para la mejora (para potenciar situaciones).

Teniendo en cuenta estos postulados en relación con la Orientación Educativa Familiar, ésta tiene que cumplir y/o satisfacer unos **OBJETIVOS**, los cuales son establecidos por la National Comision on Family Life Educación & National Council on Family Relations (USA) y se concretan en los siguientes:

**Aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás.** La Orientación Familiar debe de saber cómo es la persona, de ahí la necesidad de formarse un autoconcepto y una autoestima.

**Facilitar los procesos del desarrollo y del comportamiento humano** en el marco familiar a lo largo de los diversos ciclos de la vida familiar. Se manifiesta la idea aquí de la Orientación Familiar como facilitadora, es decir, las familias pasan por estadios evolutivos diferentes (transiciones) por tanto las relaciones familiares no son iguales en todas las etapas del ciclo vital (embarazo, niñez, infancia, adolescencia...). Para la fundamentación de este objetivo se recurre al *Modelo Evolutivo de las Familias*.

## 2. CONOCER PATRONES Y PROCESOS VINCULADOS A LA VIDA EN PAREJA Y EN FAMILIA

**Adquirir habilidades** fundamentales para la vida en familia. Va a ser la Orientación Familiar la encargada de facilitar esas habilidades a los miembros de una familia.

**Desarrollar el potencial de las personas para que desempeñen roles familiares** en la actualidad y en el futuro. Es decir, facilitar que las personas que vivan en familia asuman los roles con facilidad sin dependencia continua del Orientador/a Familiar.

**Facilitar el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia en la familia.** En la familia esto se convierte en una necesidad ya que en la misma van a surgir conflictos diversos debido a las relaciones intergeneracionales, a las relaciones laborales, a los cambios que experimenta la propia familia (...). Los conflictos son esperables de tal forma que las personas que configuren y vivan en familia deben de tener las habilidades necesarias para afrontar y resolver los conflictos para que la familia no se desestructure.

**Fortalecer y enriquecer el Bienestar individual y familiar.** Hay que destacar el hecho de que en la medida en que cada miembro de la unidad familiar se

encuentre reconocido y respetado, el individuo se encontrará desarrollado y al mismo tiempo la familia como grupo se desarrollará.

Partiendo de todos estos objetivos a satisfacer, **ARCUS** determinaría que las actuaciones de la Orientación Educativa Familiar llevan implícitas **una triple finalidad**, de tal modo que se debe de:

- **Promover un desarrollo potencial individual y familiar.** De forma implícita se mantiene aquí la idea de la prevención primaria, ya que la tarea de esta disciplina consiste en educar (en habilidades y conocimientos) para evitar o prevenir problemas y conseguir un desarrollo como grupo.
- **Prevenir la aparición de posibles problemas familiares.** La Orientación Familiar debe de contribuir y ayudar a que las familias cubran dificultades y crisis.
- **Ayudar a las familias a superar las dificultades** con las que se enfrentan en cada momento evolutivo.

### 3. LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA COMO UNIDAD

Al igual que con el término de Orientación Educativa Familiar, cuando hacemos referencia a la **conceptualización de la FAMILIA** comprobamos que existen también múltiples interpretaciones que subyacen a dicho concepto.

En cierta medida hay que destacar la idea que esta variedad interpretativa viene dada en función del análisis y percepción de cada informante o fuente.

Como señala la autora MARTÍNEZ GONZÁLEZ (1996), es necesario resaltar la relevancia social de la familia, ya que tradicionalmente se ha considerado a la familia como *“La más universal de las instituciones sociales, la unidad básica de la sociedad y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo en todas las sociedades”*.

La **relevancia y el carácter universal de la familia** es justificado por todos los autores. Algunos de ellos realizan esta justificación en base a aspectos biológicos y naturales, relacionados con la necesidad de mantener relaciones sexuales, de procreación y de crianza. Otros, sin embargo, desde diversas líneas de reflexión (antropológicas, sociológicas, psicológicas...) explican la existencia de la familia a partir de las **funciones educativas y socializadoras** que ésta realiza.

Es esta justificación la que explica claramente la **pervivencia y extensión de la unidad familiar** y no la biológica, ya que como se puede apreciar, las necesi-

dades de los niños y de crianza pueden ser solventadas por sujetos diferentes a los padres y madres.

La familia, por tanto, constituye el grupo social más fundamental. Este grupo es definido desde distintas perspectivas que varían. Así, GOUGH (1971) la describe como: *“Una pareja u otro grupo de parientes que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, y que normalmente viven en una residencia común”*. En esta definición se le atribuye a la familia funciones tradicionales (de crianza, de sustento...) a las cuales habría que añadir otras, tales como: el apoyo, la protección, la generación y experimentación de sentimientos y emociones, el desarrollo humano e individual (cognitivo, social, afectivo, motivacional) [...] etc.

En relación con las **funciones**, otros autores –entre los cuales destaca WEDEMEYER (1989) enfatizan a la **familia como grupo y entidad social** y resalta la importancia de la cultura y de la propia sociedad en su actuación y funciones, así afirman que: *“Se entiende por familia la unidad social y económica, cuyos miembros asumen los roles que les adjudica la propia cultura”*.

Independiente de la variedad de conceptualizaciones, como anteriormente se ha señalado, se puede decir que la **familia** representa para el individuo un grupo o entidad que **cumple unas FUNCIONES SOCIALES** tales como:

- Contribuir al **desarrollo personal** de los adultos.
- Contribuir a que los menores adquieran **conocimientos y aprendizajes básicos**.
- Ejercer un **control social** a través del ejercicio y empleo de la autoridad.
- **Modelar comportamientos** tanto en el ámbito familiar como social.

En definitiva **la familia como grupo nos lleva a fomentar el desarrollo integral** (cognitivo, afectivo, social, motivacional) de la persona para conseguir una socialización. Esta **socialización consiste en que la propia familia eduque al individuo para que éste sepa adaptarse a las normas y exigencias** que la sociedad establece en cada época. De modo que, la socialización, como configuración inicial del ser humano, se lleva a cabo en el seno de la familia.

Es por ello que la **FAMILIA** se concebirá como un **contexto social** (por estar formado por personas e interacciones), **educativo** y de **aprendizaje**; configurando un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos.

Por tanto, se puede señalar la idea de que la familia es la **institución que conecta a los individuos y a la sociedad** desde el comienzo de la vida humana y que cumple con una función esencial para ambos: a la sociedad le ofrece un apoyo fundamental socializando a cada individuo y, por otra parte, a cada individuo le abre el camino hacia la sociedad con el proceso básico de socialización.

La familia es el lugar donde se construye la identidad individual y social de las personas. Las relaciones entre los sexos. Las relaciones entre distintas generaciones, los procesos básicos del conocimiento y el desarrollo del yo individual, se producen de una forma inicial y fundamental en el interior de la familia que es, a todos estos efectos, el lugar de aprendizaje social y psicológico de los menores.

La sociedad española ha sufrido una **transformación** enorme en las tres últimas décadas y la institución familiar está en el centro de todos estos cambios.

Actualmente, podemos hablar de las **variaciones que ha experimentado el núcleo familiar** en cuanto a organización, estructura, composición [...] etc. Pasamos de familias extensas a las nucleares, a las monoparentales e incluso a nuevas peculiaridades dentro de la unidad familiar como son: las separaciones y divorcios, las uniones después de un matrimonio fallido, uniones de personas del mismo sexo [...] etc. Todas ellas nuevas formas que configuran un nuevo espectro y ámbito familiar.

Debido a estas modificaciones y cambios que se están produciendo a nivel social y familiar algunos autores se plantean el interrogante de la **decadencia o extinción de la familia**. La respuesta que se puede ofrecer a esta preocupación es que se está produciendo un nuevo desarrollo familiar en el cual cabe mencionar toda una serie de cambios en las relaciones familiares y en la estructura familiar y, por tanto, en su desarrollo como grupo o institución.

Si tenemos en cuenta esta justificación, no se puede hablar en la actualidad ni en un futuro -debido al papel, al rol y a las funciones que desempeña la familia- de decadencia o extinción de la familia, por el contrario lo que si podemos observar es una nueva **evolución familiar**.

#### 4. LA FIGURA DEL ORIENTADOR/A FAMILIAR

Retomando la idea que plantea OTERO, éste señala como la Orientación Educativa Familiar debe de estar a manos de expertos. Profesionales que poseen una especialización, unos conocimientos y habilidades determinadas.



Hay que señalar la idea que en este **campo de intervención** - por distintos motivos- históricamente ha estado muy **influenciado por el voluntariado**, siendo éste colectivo el encargado de satisfacer las necesidades que planteaban determinadas familias. Debido a la escasa y en la mayoría de las veces ausente formación de estas personas el nivel de trabajo con las familias no era del todo profesional.

Para lograr un buen **profesional de la Orientación Educativa Familiar** se debe de dar una interacción entre las siguientes **características** que a continuación se describen:

- Conocimientos.
- Habilidades.
- Características de personalidad.
- Experiencia.

Un profesional de la Orientación Familiar debe de tener unos **conocimientos** sobre unos campos determinados. Como se mencionaba anteriormente, hay personas que no poseen una profesionalización y, sin embargo, realizan este trabajo. Pero independientemente de que el trabajo lo realice verdaderamente bien se precisa de una especialización y formación debido a que el campo de actuación resulta un tanto complejo y variado.

Así, un/a Orientador/a Familiar tiene que poseer conocimiento sobre: la persona, la pareja, la familia, la educación, la sociedad [...]. También resulta necesario tener conocimiento acerca de diferentes experiencias familiares, con esto se vuelve a hacer referencia a la **diversidad familiar**, es decir, al concepto que anteriormente se explicaba, ya que todas las familias son distintas independientemente de compartir características comunes; dentro de este concepto hay que tener en cuenta, a la vez, que las familias se clasifican por conjuntos y estos conjuntos son muy diversos unos de otros.

Otro conocimiento útil y necesario, a su vez, son los procesos o mecanismos familiares, es decir, los **métodos a través de los cuales una familia actúa**, los estilos educativos, los problemas a los que una familia debe de enfrentarse, las etapas de la familia como unidad que se desarrolla, los valores familiares tan diversos y distintos en función de la propia familia y de otros tantos factores (el social, el laboral, el económico, el cultural...) etc.

Con relación a las **habilidades** que se requieren para un buen profesional del campo éstas son varias, algunas de las más destacadas son las siguientes:

- **Habilidades para trabajar cooperativamente con otros profesionales** ya que no se debe de olvidar el aspecto de que éste es un campo multiprofesional en cuanto a la acción y multidisciplinar en cuanto al contenido.
- **Habilidades para captar los estilos familiares** aunque se nos traten de ocultar. Los propios sujetos, a veces, tienden a ocultar una determinada situaciones o estilos comportamentales.
- **Habilidades de investigación**, es decir, saber investigar, construir técnicas de recogida de información, saber aplicarlas, interpretar los datos, elaborar programas de intervención, desarrollar dinámicas de grupo [...].
- **Habilidades para el diseño y elaboración de materiales.**
- **Habilidades para adaptarnos a las demandas de las familias**, de tal forma, que hay que adaptar las necesidades a un grupo familiar determinado y no adaptar unas necesidades determinadas según nuestro criterio personal influenciado por una determinada perspectiva, cultura, normas sociales (...), etc.

La experiencia en un campo determinado que pueda tener cualquier profesional garantiza -en cierto modo- una facilidad de éxito porque vamos a poder autoregularnos y controlar mejor la situación. Hablamos de **experiencia en:**

- Diferentes **tipos de familias.**
- Diferentes **tipos de necesidades.**

Por último, hay que resaltar la importancia y utilidad laboral de las **características personales** que un Educador/a Familiar debe de poseer. Autores como KAPLAN y GIRARD resaltan las siguientes: Sensibilidad, capacidad de comprensión, flexibilidad, creatividad, motivación y energía, empatía, idea de altruismo (deseo de ver progreso en los demás), sentido del humor, sentido común, sentido de justicia y respeto, consistencia, constancia, persistencia, paciencia [...] en definitiva: madurez personal, característica que engloba todos los aspectos anteriores.

Después de haber analizado la figura del Educador/a Familiar, a grandes rasgos, tenemos que destacar la forma de ejecutar su trabajo. Es decir, el trabajo del/a Educador/a u Orientador/a Familiar (también conocido como Mediador/a) debe de ser en equipo.

En este contexto o ámbito de actuación, el trabajo en equipo se entiende como una actitud, como una conducta permanente.

Esta forma de trabajo se distingue del **trabajo en grupo**, de tal forma, que el **trabajo en equipo** tiene como condición que ha de realizarse cooperativamente de tal forma que para conseguir el fin es necesario que todos los implicados aporten, sin embargo, el trabajo en grupo, suele ser un primer estadio del trabajo en equipo.

Partiendo de estas bases, para la consecución del trabajo en equipo se precisa una de lo que algunos autores –como HERRERA MENCHEN (1998)– denominan la **Cultura de la Coordinación permanente**, la cual implica la realización de tareas y acciones más complejas y consiste en:

- Tener unos buenos **canales de comunicación bidireccionales** tanto formales y sistematizados como informales y esporádicos.
- Lograr una **estructura organizativa adecuada** a la realidad.
- Propiciar un **buen ambiente y clima de trabajo**.
- Creer y confiar sinceramente en la **validez del trabajo en grupo**.

La necesidad de establecer, promover y desarrollar un trabajo en equipo viene dada por la característica que define a este campo de intervención y, en concreto, a la acción de la Orientación Educativa Familiar: la **multiprofesionalidad**.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- ARCUS, M.E.; SCHVANEVELDT, J.D. & MOSS, J.J. (eds.) (1993). *Handbook of family life education. The practice of Family Life Education*. London: Sage publications.
- HERRERA MENCHÉN, M. (1998). *Experto/a y máster universitario/a en educación social y animación sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- OTERO, O. (1989). *Qué es la Orientación Familiar*. Pamplona: Eunsa.
- RODRIGO, M<sup>a</sup> J. Y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza



## **Comunicación 3.**

# **CASA DE ACOGIDA MONTSENY**

XAVIER GASCÓN I CLERENCIA

MAR MESTRE I SÁEZ

*Educadores Sociales de la Cooperativa E.A.S sccl*

*(Proyecto de Càritas Diocesana de Barcelona, gestionada por EAS sccl)*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Casa de Acogida Montseny (CAM) es un recurso de titularidad privada de Caritas Diocesana de Barcelona –Programa de Infancia, Mujer y Familia– y gestionado por la Cooperativa Educadors d’Acolliment Social (EAS SCCL).

El proyecto se inició en el 2003 (se inició como casa de acogida de larga estancia en enero del 2002 y como casa de acogida de urgencias en enero del 2003), fruto de la experiencia de más de 15 años en Casa de Acogida de Larga Estancia.

Su ubicación es confidencial, y está especificada a distintos niveles tanto para las personas atendidas, como para los profesionales de referencia como para los trabajadores de la CAM.

## **2. PERSONAS ATENDIDAS**

El recurso tiene capacidad para 18 plazas (madres e hijos/as). Acoge prioritariamente a mujeres embarazadas o con hijos/as menores de edad en situación de desprotección social (sin vivienda, sin ingresos económicos, aislamiento social, malos tratos físicos y/o psíquicos y/o sexuales...) lejos de su entorno social de convivencia.

También atiende a mujeres solas de manera excepcional y siempre y cuando el ingreso no provoque el no poder atender a una mujer embarazada y/o con hijos/as.

Los criterios de exclusión, que implican un no-perfil para la CAM son:

- Consumo activo de tóxicos (alcohol, cocaína, heroína...)
- Problemas graves y severos de salud mental, sin diagnóstico ni tratamiento.
- Residencia en la misma población donde está ubicada la CAM y se trate de un caso de violencia de género.

## **3. EL EQUIPO EDUCATIVO DE LA CAM**

Es un equipo mixto formado por 8 profesionales (6 educadores/as sociales y 2 trabajadoras familiares).

Sus herramientas de coordinación son el diario de campo, la libreta del cotidiano y las coordinaciones registradas en el expediente de cada una de las familias atendidas.

## **4. OBJETIVOS**

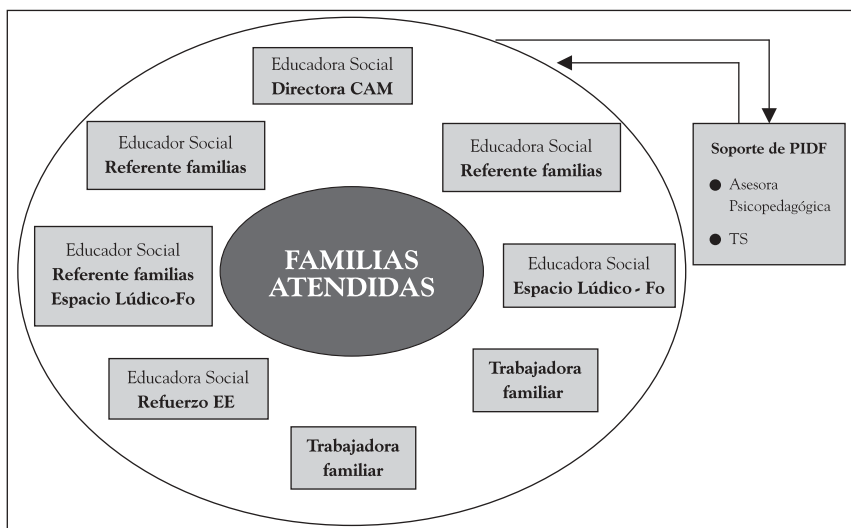
### **4.1 OBJETIVOS GENERALES**

Acoger a las familias en un ambiente contenedor y seguro.

Cubrir las necesidades básicas de las familias (mujer e hijos/as).

Dar soporte socio educativo a la unidad familiar.

Observar la dinámica de la familia.



## 4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- A1. Ofrecer alojamiento temporal con garantías de seguridad y privacidad.
- A2. Ofrecer un espacio de convivencia contenedor<sup>110</sup> de las situaciones familiares
- B1. Cubrir las necesidades básicas de alimentación, higiene i salud
- B2. Ofrecer el espacio lúdico-formativo para sus hijos/as.
- C1. Orientar a las familias en la utilización de recursos básicos (salud, soporte jurídico...)
- C2. Orientar a las familias en la realización de gestiones básicas referentes a la situación en la que se encuentran (efectuar denuncias, visitas al médico forense, vistas judiciales...) y garantizar que reciban el acompañamiento, en caso necesario.
- C3. Ayudar a la mujer e hijos/as en la comprensión de su situación

<sup>110</sup> Entendemos que un espacio de convivencia es contenedor cuando permite:

- canalizar conflictos intrafamiliares y extrafamiliares.
- desarrollar una actitud de escucha que ayuda a desangustiar a las familias.
- aplicar unas pautas de convivencia que regulen la relación entre las personas.
- aportar un tipo de soporte que ayude a conseguir una mínima estabilidad.

- C4. Dar soporte a les mujeres en la atención a sus hijos/as y en la vida cotidiana
- D1. Identificar las pautas relacionales básicas de la familia
- D2. Identificar las potencialidades y dificultades de la familia
- D3. Elaborar una valoración global de la familia

## 5. ACCIÓN EDUCATIVA DE LA VIDA COTIDIANA

La acción educativa en la CAM, se basa en la observación del día a día. La vida cotidiana en la CAM se concentra en 5 variables:

Participación en las tareas del cotidiano, basadas en los hábitos de orden, alimentación y limpieza. Esta variable, es muy constante en las Casas de Acogida de Larga Estancia, la diferencia con la Casa de Urgencia es la estabilidad en las tareas a realizar

Realización de gestiones personales durante la estancia en la CAM. Iniciando aquellas gestiones imprescindibles para el ingreso a Casa de Acogida de larga estancia y/o gestiones pendientes (juicios rápidos, citas con abogado, citas con su trabajadora social...)

Las madres son responsables de sus hijos en todo momento, la Casa puede responsabilizarse de ellos en momentos muy puntuales y muy concretos

Actividades relacionadas con el cotidiano, tanto lúdicas como formativas

Asistir a los puntos de encuentro, que tienen un doble objetivo, poder hablar, opinar y recordar la normativa y las pautas de convivencia por un lado y por otro lado crear un espacio de encuentro donde puede establecerse un espacio de intercambio de situaciones vividas en la CAM desde el día del ingreso de cada familia.

## 6. NIVELES DE ATENCIÓN

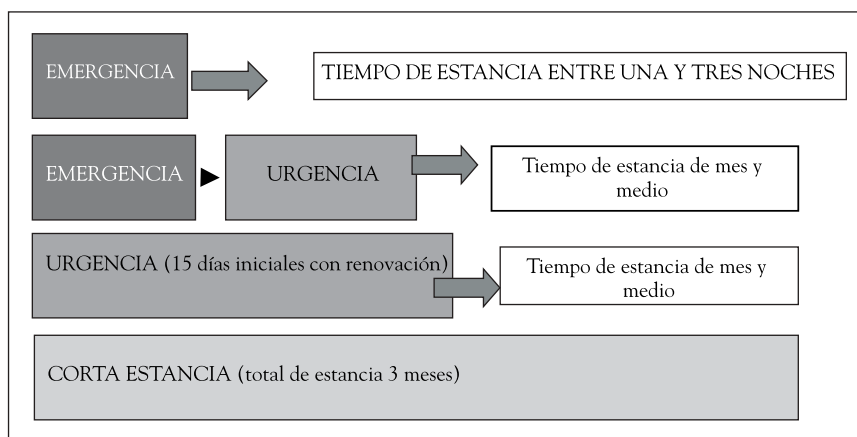
La CAM tiene 3 niveles de atención diferenciados:

- **Nivel de emergencias** (inicio del nivel de atención julio 2003): Es un proyecto destinado a atender a mujeres embarazadas o con hijos/as menores de edad víctimas de violencia de género, que residen en aquellas poblaciones de la Comarca del Vallès Oriental, que tienen un proto-



colo de violencia doméstica. La demanda la realiza Policía Local o Moscos d'Esquadra. El tiempo de estancia en la CAM depende del día en que se realiza el ingreso, siendo un mínimo de una noche o un máximo de tres si se ingresa en viernes (hasta el siguiente día laborable), efectuando la salida de la CAM después de comer.

- **Nivel de urgencias** (inicio del nivel de atención en enero de 2003): Es un proyecto destinado a atender a mujeres embarazadas o con hijos/as menores de edad víctimas de violencia de género y casos sociales, que necesitan el recurso con carácter de urgencia. Pueden acceder al recurso cualquier servicio social o entidad privada, del territorio de la Comunidad Autónoma de Cataluña. La demanda la realiza el trabajador social o educador social, referente de la familia. El tiempo de estancia son 15 días con una posible renovación de un mes más, haciendo un total de tiempo de estancia de mes y medio.
- **Nivel de corta estancia** (inicio del proyecto diciembre de 2003): Es un proyecto destinado a mujeres e hijos/as víctimas de violencia doméstica. El acceso al recurso no tiene carácter de urgencia. En este nivel de atención hay una mayor incidencia del trabajo educativo que se realiza con la familia. Pueden acceder al recurso cualquier servicio social o entidad privada, del territorio de la Comunidad Autónoma de Cataluña. La demanda la realiza el trabajador social o educador social, referente de la familia. El tiempo de estancia son 15 días de prueba para valorar; si la madre quiere seguir en el nivel de corta estancia o pasar al nivel de



urgencias, si el referente del caso cree que la CAM es el recurso adecuado y si la CAM cree que puede atender adecuadamente a la mujer e hijos, valorando el perfil familiar.

Estos tres niveles de atención se pueden complementar entre ellos, de la siguiente manera:

## 6.1. NIVEL DE ATENCIÓN DE EMERGENCIA

Las familias que ingresan en la CAM en este nivel de atención, únicamente son casos de violencia de género. Mayoritariamente llegan a la CAM muy angustiadas y con mucha necesidad de contención emocional. Debemos tener en cuenta que habitualmente la agresión es muy reciente.

El número de familias que ingresan en esta modalidad es muy reducido, dado que atendemos familias de unos 10 municipios de la zona donde está ubicada la CAM.

El nivel de atención, está estructurado en cuatro fases:

- La fase previa del ingreso, queda determinada des de la primera llamada telefónica de Policía Local o Mossos d’Esquadra de demanda de ingreso, hasta que se realiza el ingreso. En esta fase se realiza la recepción de demanda, y la solicitud de plaza de emergencia.
- La fase de ingreso, queda determinada por los días y noches en que la familia es atendida y acogida en la CAM. En esta fase la familia firmará un documento de aceptación del recurso, donde consta la normativa de la CAM y las pautas de convivencia, haciéndose constar la fecha de ingreso, la fecha de salida y que el ingreso es voluntario.
- La fase de salida, queda determinada por el día de la salida, que se realiza después de comer. Desde la CAM se realiza un documento conforme la familia ha finalizado la estancia a su trabajador social de referencia y una pequeña valoración de la estancia.
- La fase de emergencia a urgencia, queda determinada para las familias, profesionales de referencia y CAM que solicitan continuar en la CAM. Implica así, un cambio de nivel de atención a urgencias y alargando el tiempo de estancia.

## 6.2. NIVEL DE ATENCIÓN DE URGENCIAS

Este nivel es el más mayoritario de acceso a la CAM. Las familias vienen también angustiadas y con necesidad de contención emocional, pero no es tan significativa como en la emergencia.

Está estructurado en cuatro fases:

- Fase previa de ingreso, queda determinada desde de la primera llamada hasta el momento del ingreso. Donde se informa del recurso, y se realiza la recepción de demanda. Paralelamente se complementan los documentos que formalizan el ingreso: solicitud de plaza de urgencias y documento de compromiso.
- Fase de ingreso, queda determinada por el día del ingreso, y por el momento de la acogida. Una vez acogida en la CAM, pasa a la siguiente fase, aunque debe firmar el documento de compromiso (donde se le explica lo que la Casa facilitará a las familias y lo que las familias facilitarán a la CAM, especificando la normativa general del recurso) y la autorización médica.
- Fase de estancia, se caracteriza por la acción educativa realizada en la CAM.
- Fase de salida, queda determinada por el día de la salida y la despedida de la familia es imprescindible, enviar la documentación a la profesional de referencia y si es el caso al recurso de derivación. La documentación consta de la finalización de la estancia, del informe-observación y la factura de la estancia.

## 6.3. NIVEL DE ATENCIÓN DE CORTA ESTANCIA

Este nivel es muy específico y nace después de la experiencia de algunas excepciones efectuadas durante el primer año de funcionamiento. No es un perfil de familia que necesite un ingreso inmediato, ya que es necesario mandar el informe antes de efectuar el ingreso.

Los criterios de exclusión son los mismos que en el nivel de atención de urgencias y/o de emergencias. Además se añaden que no sean familias que han sufrido situaciones de violencia. Se consideran criterios indispensables, que la Trabajadora Social haya realizado el diagnóstico y el plan de trabajo pertinente, que se hayan concretado los aspectos del plan de trabajo a realizar y que la familia quiera acceder a este nivel de atención.

Se estructura también en las mismas cuatro fases que el nivel de urgencia, aunque la fase de estancia será de más larga duración.

- Fase previa de ingreso, queda determinada desde de la primera llamada hasta el momento del ingreso. Se informa del recurso y se realiza la recepción de demanda. Paralelamente se debe mandar el informe para poder valorar el caso.
- Fase de ingreso, queda determinada por el día del ingreso, y por el momento de la acogida. Una vez acogida en la CAM, pasa a la siguiente fase, aunque debe firmar el documento de compromiso - se le explica lo que la Casa facilitará a las familias y lo que las familias facilitaran a la CAM, especificando la normativa general del recurso- y la autorización médica. Esta fase tiene una duración de 15 días de prueba donde se determina la continuidad o no del nivel de atención
- Fase de estancia, se caracteriza por la acción educativa realizada en la CAM.
- Fase de salida, queda determinada por el día de la salida y la despedida de la familia es imprescindible, enviar la documentación a la profesional de referencia y si es el caso al recurso de derivación. La documentación consta de la finalización de la estancia, del informe-observación y la factura de la estancia.

## 7. PARTICULARIDADES DEL PROYECTO

¿Qué es lo que hace la CAM sea un proyecto innovador y diferente a los demás?

Respecto a los profesionales referentes del caso:

- **La rapidez del recurso:** Los profesionales de referencia de las familias atendidas han valorado muy positivamente la capacidad de respuesta ágil y rápida del recurso. Sin excesivos documentos burocráticos, ya que el informe no es condición indispensable, para concretar el ingreso, sino que éste se hace llegar a la CAM, 24 horas después del ingreso.
- La capacidad del recurso de atender a una mujer en menos de 24 horas, después de recibir la demanda.
- **La claridad de los circuitos de acceso:** Los profesionales de referencia también han valorado muy positivamente la claridad de la información,

tanto en el ámbito de presentación del recurso, como los criterios de exclusión, como el circuito y modo de acceso.

- **Devoluciones y coordinaciones telefónicas:** Des de la CAM se pide un compromiso de coordinaciones telefónicas, donde se va informando al profesional de referencia de las gestiones que la familia ha realizado y de las observaciones diarias que los profesionales de la CAM han registrado. Teniendo en cuenta que estas se realizan mínimo una vez por semana y siempre que sea necesario comunicar algún aspecto relevante de la familia.
- **Asesoramiento por parte de la CAM, el/la TS y Asesor/a Psicopedagógico/a del Programa:** Si existe la necesidad, se puede acceder a un asesoramiento por parte del Programa de Infancia, Mujer y Familias que ayude a valorar el caso, a establecer líneas de intervención o bien que ayude en encontrar el recurso adecuado de derivación, de los existentes en la red pública y privada.
- **Trabajo en red:** Hemos elaborado un trabajo en red, desde el municipio donde está ubicada la CAM. Dado que hay una distancia significativa a Barcelona, con conexión –aunque no ágil– en autobús, las dimensiones del pueblo facilita que las relaciones que se establecen sean más cercanas y sin mucha burocracia. Este trabajo en red, facilita una atención médica a la familia, una atención psicológica de urgencia para las víctimas de violencia doméstica, una atención policial por parte de Policía Local, Mossos d'Esquadra y la Unidad de Atención a la Víctima de los Mossos d'Esquadra.
- **Derivación adecuada a otro recurso:** La derivación adecuada a otro recurso en caso que la CAM no pueda atender a la familia o bien porque no es perfil o bien porque la CAM no tiene plazas. Para la CAM la atención y correcta derivación de la demanda es un factor importante.

### *Respecto a las familias atendidas*

**El equipo educativo:** El equipo de la CAM está formado por 8 personas (6 de las cuales son educadores sociales y 2 son trabajadoras familiares). Las funciones están determinadas de la siguiente manera: con relación a los educadores sociales hay una persona que asume las funciones de dirección, dos personas que asumen las funciones de vida cotidiana, dos personas que asumen las funciones del espacio lúdico formativo, una persona de refuerzo. Con relación a las trabajadoras familia-

res hay una persona con funciones del área de alimentación y limpieza (hábitos de orden, alimentación e higiene) y otra persona con funciones de refuerzo.

Una peculiaridad es que es un equipo educativo mixto formado por 6 mujeres y 2 hombres. Hemos podido valorar que la incorporación de la figura masculina es positiva. Intentamos crear un microsistema cercano al modelo real de sociedad donde hombres y mujeres interactúan continuamente. Intentamos romper con los roles asociados a la masculinidad, ofreciendo así un modelo de hombre diferente al que conocen las familias atendidas. No hemos detectado ningún aspecto negativo y hasta el día de hoy las familias atendidas lo han acogido como un hecho encuadrado dentro de la normalidad. Este aspecto es pionero en los recursos de Casas de Acogidas donde habitualmente los trabajadores son mujeres, siguiendo así un modelo endogámico.

**Trabajo con los niños.** Muchas veces los niños de la Casa de Acogida, son los invisibles de la acción educativa, ya que éste se centra en la mujer, dejando a los niños de lado. Desde la CAM ofrecemos a los niños/as un espacio lúdico formativo, con el objetivo de mantener un ritmo parecido al de antes de entrar en la Casa de Acogida, un espacio individual como niños, un espacio de relación con otros niños acogidos en la CAM, y un espacio lúdico. El objetivo no es que adquieran conocimientos, sino mantener los que ya tienen, mantener el ritmo escolar y que tengan un espacio propio, liberando también así a la mujer del cargo de sus hijos durante unos momentos, teniendo en cuenta las situaciones de crisis continuas.

**La humanización de la acción educativa:** La continua situación de ingresos y salidas y la continua acogida y despedida de las familias, nos induce a tener muy en cuenta la humanización de la familia. Habitualmente son mujeres y niños con carencia de afectividad e identidad, que debemos tener en cuenta. Desde la CAM intentamos atenderlos desde la personalización y la globalidad de la persona, interviniendo así de manera holística y global.

**Devolución de la estancia en la CAM:** En el momento de la salida, las familias reciben también una devolución final de su estancia y de las observaciones que hemos realizado al igual que recibirá el trabajador social en forma de informe.

**Acción educativa:** Si bien cuando inició el proyecto de la Casa de Acogida Montseny pensábamos que el educador/a social, pasaría a ser un celador del recurso y sin posibilidad de acción educativa, ahora podemos valorar que la acción que se realiza en el ámbito educativo es muy alta y muy intensa. El nivel de angustia, el estado emocional... provoca en el ámbito educativo momentos muy intensos, donde la relación de ayuda se hace imprescindible y deja huella en las familias,

precisamente por el nivel de crisis continua que presentan. Esta relación de ayuda se basa en la escucha, la aceptación incondicional y la empatía hacia la mujer.

**La no victimización de la mujer:** Desde la CAM hemos podido trabajar no desde la víctima que sólo observa lo que sucede alrededor de ella como una simple observadora, sino que trabajamos desde la responsabilidad subjetiva. Trabajamos desde lo que la mujer ha vivido, como partícipe de su propia historia con su parte de co-responsabilidad sobre lo que le ha sucedido y le está sucediendo. Si podemos hacer que la mujer vea su parte de co-responsabilidad, podremos ayudarla a evitar volver a iniciar el ciclo de la violencia, como tantos otros aspectos de desprotección social. Si no trabajamos en esta línea la mujer difícilmente podrá modificar aspectos de lo que ha sucedido y estará condenada a seguir a la deriva ya que alguien decide por ella y por su vida. Ha de ser protagonista decisoria de su propia historia.

*Referente a la familia atendida y a los profesionales de referencia en conjunto*

**Trabajo de observación.** En la CAM ofrecemos un espacio para poder observar la dinámica familiar, facilitando así un informe donde el profesional de referencia pueda ver reflejados aquellos factores de riesgo y de protección social con relación a la mujer, a la relación materno filial y a los niños, efectuando también una valoración global y estrategias próximas de acción que se prevén desde el recurso. Este informe también se hace llegar al recurso de destino, antes del ingreso de la familia, facilitando la transmisión de la información necesaria para poder realizar una buena acogida de la familia.

**La flexibilidad:** Desde enero de 2003, la CAM se ha ido adaptando y creando nuevas líneas de atención, con criterios claros y definidos. Pero al igual que nos adaptamos a las nuevas familias innovando y creando con ellas, también intentamos flexibilizar los criterios y protocolos, a no ser que estos puedan perjudicar de alguna manera a las familias que van a ser acogidas en un presente, pasado o futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERMEJO, J.C. Y MARTÍNEZ, A. (1998) *“Apuntes de Relación de Ayuda”*. Madrid. Sal Terrae —Cuadernos del Centro de Humanización de la Salud—.
- GASCÓN I CLERENCIA, XAVIER; MESTRE I SÁEZ, MAR: *“Casa de Acogida Montseny”*.





## Comunicación 4.

# “LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES EN EL PLAN INTEGRAL DE LA FAMILIA E INFANCIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA 2002-2005”

PAZ CÁNOVAS LEONHARDT  
PIEDAD M<sup>a</sup> SAHUQUILLO MATEO  
*Universidad de Valencia*

En las últimas décadas, la familia ha sufrido en el mundo occidental profundas transformaciones. La integración de la mujer en el mundo laboral, los cambios demográficos –reducción de nacimientos, unido a la prolongación de la vida–, el progreso económico, el avance de la llamada “cultura urbana”, la influencia de los medios de comunicación y otros aspectos relativos a la organización y estructura familiar han evolucionado a un ritmo vertiginoso. En opinión de Lluís Flaquer “*nuestra familia moderna es crecientemente dependiente de unos procesos exteriores*” (Flaquer 1998: 189). Esto provoca que su estudio, desde los distintos ámbitos de las ciencias sociales, constituya un desafío intelectual de primer orden.

En un sentido más específico, la familia ha cambiado tanto en su estructura nuclear como en su dinámica interna. Hoy en día ya no tiene sentido hablar de “familia nuclear tradicional”. Existen diversos tipos de familias y también la posibilidad de atravesar distintas formas durante el ciclo vital. A este respecto, nuestra comunicación centra principalmente su atención en el hecho de que, precisamente, uno de los ámbitos donde podemos encontrar mayores divergen-

cias entre el debate predominante a nivel político y la realidad cotidiana de sus ciudadanos, es en el tratamiento a la familia. Por una parte, se considera como el eje central de nuestra sociedad, pero objetivamente podemos observar cómo las políticas institucionales de apoyo a las familias en nuestro país, resultan insuficientes respecto a otros países de la Comunidad Europea.

Desde nuestra perspectiva, las políticas familiares se deben preocupar de avanzar en el estudio de la problemática asociada con los profundos cambios que se producen en la sociedad, trabajando sobre todo desde la educación, pues “*gracias a la educación, los individuos están en condiciones de participar activamente en el funcionamiento de la democracia*” (Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida 1993: 180).

A nivel general su objetivo debe ser siempre disminuir la problemática social y aumentar la calidad de vida cotidiana de los ciudadanos en el contexto familiar. Por ello deben partir del análisis de la realidad familiar, es decir, del conocimiento profundo de las necesidades de los ciudadanos.

Este hecho exige, de un lado, flexibilidad en el diseño de estas políticas. Y, de otro, la evaluación constante de las políticas existentes con el fin de detectar carencias o efectos no previstos que pudieran incidir negativamente en la población a la que van dirigidas.

En este sentido, se hace necesario el estudio de la realidad que a este respecto vivimos en la Comunidad Valenciana. Es por ello que, a través de la presente comunicación, y tras analizar el “Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005”, pretendemos destacar aquellas cuestiones que consideramos relevantes así como carentes en dicho Plan, sobre todo desde el punto de vista educativo, pues sólo así, desde la crítica constructiva, es posible realizar aportaciones que contribuyan a la mejora de nuestra realidad, de la calidad educativa en el seno de las familias.

El Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005 (Consellería de Bienestar Social, 2002), nace a partir de un diagnóstico de la situación de la Comunidad Valenciana, pretendiendo dar respuesta a través de sus aportaciones tanto al fortalecimiento de la familia como institución básica de la sociedad, como a la protección de la Infancia. Para la realización del diagnóstico sobre la familia se han tenido en cuenta las consideraciones sociológicas así como los análisis del contexto social y cultural en el que se encuentran las familias, tanto en la Comunidad Europea como en el conjunto del Estado Español, y más concretamente en la Comunidad Valenciana.

En este sentido, desde dicho Plan se plantea la necesidad de abogar por políticas sociales activas fundamentadas sobre todo en: respetar su autonomía y sus valores, apoyarla en el cumplimiento de sus funciones típicas y disponer de las fórmulas compensatorias cuando la situación familiar corra el riesgo de fracasar en el cumplimiento de sus funciones. Por tanto, el Plan Integral de Familia e Infancia, al que hacemos referencia, fomenta el apoyo a la familia, tenga o no menores a su cargo, al tiempo que pretende introducir la solidaridad social en aquellos núcleos familiares que se hallan sometidos a necesidades especiales.

Así pues, el principal objetivo de este Plan consiste en coordinar las distintas acciones del Gobierno Valenciano y otras administraciones públicas que tengan repercusiones de forma directa o indirecta en el bienestar familiar, garantizando así la protección y el desarrollo de la familia e infancia. La finalidad última es que cualquier familia pueda alcanzar el máximo bienestar y calidad de vida, consiguiendo un correcto equilibrio social y garantizando su desarrollo personal.

Sin embargo, para el logro de dicho objetivo, se considera esencial atender, como mínimo a los siguientes criterios (Consellería de Bienestar Social, 2002: 2-3), que constituyen el eje vertebrador del Plan:

- Respetar los derechos de la familia en consonancia con la normativa internacional, el marco constitucional y el Estatuto de Autonomía.
- Considerar la familia en su globalidad como sujeto y objeto de derechos y deberes, por ser una institución vertebradora de la sociedad y no una mera suma de individuos.
- Considerar a la familia como competente para resolver sus propios problemas, limitándose la administración a ser subsidiaria de la misma, apoyándola cuando existan demandas personales o sociales.
- Desarrollar una política coordinada a través de las distintas administraciones públicas, con el fin de obtener la máxima eficacia.
- Señalar acciones sociales que comprendan el amplio espectro que abarca el desarrollo personal y social; a través de las relaciones familiares, la comunicación familiar, la participación social de ésta y para ésta.
- Tomar en cuenta aquellas cuestiones que propicien una justa redistribución de las rentas disponibles, que permitan abordar, a través de desgravaciones fiscales, ayudas directas o acción social, cuestiones tales como la economía familiar, el impacto de la actividad laboral, o la conciliación de la vida familiar y la vida laboral, mediante la participación directa en el cuidado, educación y salud de los hijos.

- Incidir, de manera especial, en aquellas unidades familiares con personas vulnerables o que tienen necesidades especiales.

A partir de estos criterios, se establece en dicho Plan la necesidad de atender a las distintas facetas en relación a los individuos que abarca la vida familiar, considerando siempre a la familia como una agencia unida a la infancia.

En este sentido, en el Plan al que nos referimos, se detallan los ejes a través de los que girarán las actuaciones en materia de política familiar (Consellería de Bienestar Social, 2002: 71-73):

- Estructura de la vida familiar: se considera dicha estructura como la base, el soporte, sobre el que se sustentan las relaciones que se establecen en el seno de la familia, teniendo en cuenta tanto las características físicas y biológicas de cada miembro, como las intelectuales y psicológicas. Este eje se subdivide a su vez en dos áreas: área “desarrollo del ciclo familiar” (pareja y familia, corresponsabilidad familiar, familia y etnias, familia e infancia, familia y juventud, familia y personas mayores, familia extensa, familia numerosa, familias acogedoras, familias adoptantes), y área “nuevas familias” (inicio de una nueva realidad familiar, familia unipersonal, familia monoparental).
- Familia y participación ciudadana significativa: En cuanto al eje “Familia y participación ciudadana significativa”, también se encuentra dividido en distintas áreas, desde las que se pretende dejar constancia de la necesidad de lograr una participación real y activa por parte de las familias. Así, podemos distinguir: área “familia e instituciones de apoyo social” (donde se contempla la necesidad de atender a distintas circunstancias de tipo social en que se puede encontrar inmersa una familia: las migraciones, la exclusión social, la violencia en el seno familiar, la protección social), área “familia y comunidad” (se hace referencia a la vida en comunidad de las familias, a los grupos con que a diario interactúan e influyen en su propia dinámica a través de los grupos de iguales, el asociacionismo y voluntariado, la comunidad y entidad local).
- Familia y modernización social: eje que queda subdividido a su vez en diferentes áreas que abordan temáticas tan relevantes como la economía (en sentido amplio), la educación y la salud (como fuente de vida y de seguridad personal).
- Familia y calidad de vida: en este eje se consideran tanto los aspectos culturales propios de la sociedad en que se desenvuelve la familia, como

el medio ambiente, el hábitat que ocupan y hasta los aspectos referidos a la legislación que afecta a la familia.

De entre ellos, en base al ámbito que nos compete y a la finalidad de este trabajo, es necesario centrar nuestra atención en el tercer eje (“Familia y modernización social”), ya que es en éste donde se detallan los aspectos referidos a la educación y la actuaciones que en dicha materia se llevarán a cabo. En definitiva, *“sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona humana, en el sentido pleno de la palabra”* (Sarramona, 2000: 13).

Así, en el “Área familia y educación” se concretan los aspectos referidos a la relación familia-centro, a la formación reglada y a la formación no reglada, debiendo tener en cuenta en todo momento el criterio de la propia familia así como su consentimiento a la hora de delegar en otras instituciones educativas. Sin embargo, encontramos una carencia que es necesario subsanar y tener en cuenta a la hora de elaborar cualquier Plan sobre Familia, como es la necesidad de establecer una serie de criterios, orientaciones, principios referidos a la educación que se desarrolle en el seno de la propia familia.

Desde nuestra perspectiva, el “Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valencia 2002-2005” supone, en cierta medida, un avance a nivel asistencial pero presenta, desde nuestra perspectiva, ciertas carencias a nivel educativo, en cuanto a su capacidad transformadora de la realidad intra familiar, sobre todo en cuanto a la atención a los Estilos Educativos Familiares.

En opinión de Ackerman (1992), la familia actúa en dos sentidos: asegura la supervivencia y construye lo esencialmente humano. Para nosotras, lo verdaderamente importante, aquello que define al ser humano como tal, tiene su comienzo en el contexto familiar, con todas las consecuencias positivas o negativas que esto supone. Nos referimos a la construcción de la identidad –autoconcepto y autoestima–, al desarrollo de la afectividad, a la adquisición de un sistema de valores propio, al desarrollo de la autonomía. No obstante, para construir lo esencial, lo verdaderamente humano, se necesita de la experiencia de estar juntos. Por ello, para la infancia no resulta adecuado cualquier estilo educativo, sino aquel capaz de satisfacer las necesidades de afecto y seguridad emocional.

En este sentido, un estilo educativo es un sistema más o menos organizado de creencias, valores, actitudes, procedimientos, niveles de implicación que suponen una forma peculiar de educar. En un sentido más concreto, un estilo educativo hace referencia a los mensajes educativos que los padres intentan transmitir –valores, actitudes, normas de conducta, diferentes informaciones y a cómo se transmiten, es decir, a los procedimientos utilizados, a saber, la comunicación

(actitudes positivas o negativas ante la comunicación, el diálogo), formas concretas de relación (control/dejar hacer, afecto/hostilidad), actuando o no como referentes significativos (modelos de identificación), ofreciendo apoyos (instrumentales, emocionales, motivacionales, sociales) o recursos que le sirvan como base para su educación.

El estilo educativo adoptado por los padres ejerce una influencia directa tanto sobre el desarrollo en la conducta del menor como en sus propias características. En este sentido, el estilo educativo adoptado transforma la naturaleza de la interacción padres e hijos, e influye en la configuración de la personalidad de estos últimos, concretamente en su receptividad ante la influencia de los padres. Sin embargo, no todo es tan sencillo, puesto que la influencia del estilo educativo adoptado por los padres varía en función del trasfondo de la persona que se encuentra en fase de desarrollo.

En cuanto a los antecedentes del estilo educativo, poco se sabe acerca de por qué los padres se inclinan por uno u otro estilo. Entre las posibles influencias están los valores que los padres defienden, aspectos culturales (Dornbusch, 1987; Steinberg, 1981), los recursos emocionales y materiales con que cuentan los padres, la personalidad tanto de padres como de hijos (J. Belsky, 1984), la vivencia de la propia educación de los padres, la experiencia y respuesta espontánea a distintas situaciones.

Por otra parte, es necesario señalar que los estilos educativos nunca se dan en sentido puro. De hecho son tendencias que nos aproximan a la realidad, referentes válidos que nos sirven para conocer y poder mejorar esa realidad familiar.

En una investigación realizada en 1996 con padres y madres con hijos/as de 0 a 6 años, se obtuvieron cuatro estilos educativos claramente diferenciados:

- *“La educación como inversión: Padres comprometidos en el logro. Neoliberalismo.”*
- *La educación en la permisividad y tolerancia desde los valores de la postmodernidad: Padres permisivos desde la postmodernidad.*
- *La educación en valores estéticos, la comunicación y el afecto: padres comprometidos en la educación integral de sus hijos.*
- *Dejación de funciones educativas: padres invisibles”* (Pérez Alonso-Geta; Cánovas, 1996: 141).

Sin duda, son los “Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos” quienes representan para nosotras el estilo educativo más propicio a la hora de abordar la tarea que a esta agencia educativa le compete, ya que son aquellos

padres que desde el primer momento proporcionan a los niños apoyos de todo tipo, viven la participación, la comunicación bidireccional y el diálogo activo en su propia familia, favoreciendo esto el crecimiento en valores, en definitiva, el crecimiento como personas. Pues la educación es antes que nada un proceso humano, y que es inherente al propio hombre (Colom, A.; Núñez, L., 2001).

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Por todo lo anteriormente expuesto, pensamos que es importante que se reflexione a nivel institucional en relación a los Estilos Educativos Familiares, así como reclamamos la importancia de una Pedagogía Familiar como ámbito de estudio e investigación y actuación en los ya referidos Estilos Educativos, desde donde se generen las acciones oportunas que sirvan para transformar cada realidad familiar. Es necesario el acercamiento, adentrarnos en la vida cotidiana familiar, para conocer en la medida de lo posible qué fenómenos se desarrollan, por qué se producen y qué repercusiones tienen.

Del mismo modo, consideramos necesario llevar a cabo programas de formación familiar, desde una perspectiva interdisciplinar, donde sean los propios miembros de dicha agencia educativa quienes establezcan cuáles son sus necesidades e intereses, donde los profesionales de la educación coadyuemos al buen hacer de la familia, eliminando los posibles prejuicios y “recetas” que en otros momentos pudieron haber funcionado. Se trata pues de que la familia se constituya como protagonista principal y activa de su propio crecimiento, siendo desde el primer momento los padres quienes se responsabilicen tanto de la formación integral de sus hijos como de su crecimiento personal y mejora.

Sin duda alguna, estamos convencidos de la pertinencia de la implicación por parte de los Gobiernos (tanto autonómicos y locales, como nacionales) en esta ardua y a la vez apasionante tarea, pues se hace necesario tanto el apoyo institucional como en recursos por su parte. Cualquier Plan, Proyecto, Legislación, etc., que se refiera a la familia ha de estar fundamentada en ella, llegando mucho más allá de la sola formulación general de principios abstractos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, N. W. (1992), en Cusinato M.: *Psicología de las relaciones familiares*, Herder. Barcelona.
- BELSKY, J. (1984). “The determinant of parenting. A process model”, en *Child Development*, 55, 83-96.
- COLOM, A. y NÚÑEZ, L. (2001). *Teoría de la Educación*, Madrid. Síntesis.
- COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE POBLACIÓN Y CALIDAD DE VIDA (1993). *Elegir el futuro. Un programa Radical para la Mejora Sostenible de la Calidad de Vida*. Madrid: IEPALA.
- CONSELLERIA DE BIENESTAR SOCIAL (2002). *Plan Integral de la Familia e Infancia de la Comunidad Valenciana 2002-2005*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- DORNBUSCH, S. M. ET AL. (1987). “The relation of parenting style to adolescent school performance”, en *Child Development*, 58, 1244-1257.
- FLAQUER, L. (1998). *El destino de la familia*, Barcelona. Ariel.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid. Tecnos.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.; CÁNOVAS, P. Y OTROS (1996). *Valores y pautas de crianza familiar (el niños de 0 a 6 años)*. Madrid: Fundación S. M.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa y pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.



## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

La familia es el fundamento de la vida social y el núcleo que debe asegurar el bienestar de las personas.

Se ha logrado muchos avances a nivel de intervención educativa en el contexto familiar, producto de ello son las múltiples experiencias realizadas con un alto nivel de profesionalismo y sobre todo voluntad y vocación por parte de los educadores familiares.

Los procesos educativos en el contexto familiar y la intervención socioeducativa deben centrarse en múltiples criterios y variables, pero sobre todo en la cuestión emocional, que es el fundamento para el buen desarrollo humano.



**ESPACIO ABIERTO**



## A. INTRODUCCIÓN

El espacio abierto se diseñó como espacio facilitador la comunicación y el intercambio de experiencias de forma espontánea por parte de los educadores y educadoras que quisieran participar.

Así, cualquier congresista podía exponer sus experiencias, comunicaciones o aportaciones en un espacio común.

En el espacio abierto se leyeron las siguientes comunicaciones:

**“UN CÓMIC COMO HERRAMIENTA DE DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE LOS MALOS TRATOS INFANTILES”**, presentada por NURIA MAESTRO, JORDI PONCE y MÓNICA LLOREDA, Educadores Sociales del Ayuntamiento de Granollers

**“GALICIA ACCEDER”** presentada por GORKA DE LUIS GONZÁLEZ

**“KITE: MODELO OPERATIVO DE GESTIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIEDUCATIVA”** presentada por IBON LARRAÑAGA ITURRIAGAGOITIA y ANA VERANO OCHOA (*esta comunicación se reproduce dentro del seno de Grupo de Trabajo 9, Definición profesional e instrumentos de trabajo*).



## *Comunicación 1.*

# UN CÓMIC COMO HERRAMIENTA DE DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE LOS MALOS TRATOS INFANTILES

AYUNTAMIENTO DE GRANOLLERS (BARCELONA)

NURIA MAESTRO

JORDI PONCE

MÓNICA LLOREDA

*Educadores sociales*

## 1. PRESENTACIÓN

El equipo de Educadores y Educadoras Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Granollers está elaborando un material didáctico destinado a la detección y trabajo de posibles casos de maltrato y abuso de menores.

Nuestro trabajo se desarrolla en una ciudad de aproximadamente 50.000 habitantes de la provincia de Barcelona. El Departamento de Servicios Sociales cuenta con cuatro Equipos Básicos de Atención Social Primaria. Cada equipo está compuesto por un Trabajad@r Social, un Educad@r Social y un Informad@r.

Además como recursos propios cuenta con tres Centros Abiertos, que dan atención diaria a niñ@s y jóvenes de entre 6 y 16 años fuera del horario escolar.

Los maltratos a menores son más habituales de lo que nos pensamos y en nuestras labores profesionales a menudo hemos de afrontar dicha problemática. La elaboración de este material nos ofrecerá la oportunidad de trabajar de forma didáctica y pedagógica la detección y prevención de este tipo de situaciones.

Este material va dirigido a profesionales que trabajan en ámbito social y educativo (educador@s sociales, educador@s de centros abiertos/semiabiertos, maestros, pedagogos y en general para profesionales que estén en contacto con niño@s y jóvenes...).

## 2. JUSTIFICACIÓN

Desde hace ya algunos años se ha observado un aumento de las denuncias por malos tratos a menores, mujeres y de forma menos evidente, a personas mayores o discapacitados. Ciertamente, las denuncias interpuestas en los juzgados y oficinas de la policía, representan un porcentaje mínimo sobre el total de agresiones y situaciones malos tratos que se producen en nuestro país.

Cada vez menos, las mujeres callan ante la violencia de sus parejas o ante las agresiones y/o abusos que sufren sus hij@s. Estos casos, a menudo son conocidos gracias a los medios de comunicación, sobretudo los que finalizan trágicamente. Desde nuestra profesión, a menudo nos enfrentamos a estas situaciones con altos niveles de implicación personal y con recursos claramente insuficientes, sin duda, esto genera angustia y malestar.

Este proyecto pretende ser una herramienta de trabajo para Educador@as Sociales en la prevención y detección de posibles situaciones de maltrato y abuso infantil. Evidentemente, no se trata de una herramienta única, sino que se ha de ver complementada con toda la estructura de prevención que se utiliza en los Servicios Sociales de Atención Primaria y extensivamente al resto de la red implicada (ámbito sanitario, judicial, educativo, etc.). En definitiva, pretende ser un mecanismo que permita hacer aflorar posibles situaciones de maltrato infantil que habrán de ser minuciosamente examinadas con los ítems ya establecidos en estos casos.

El redactado y contenidos del cómic tendrán en cuenta la estructuración y desarrollo evolutivo de los menores a los cuales va dirigido. Se tendrán en cuenta tanto los factores de detección en los menores, como los indicadores sociales de abuso en el entorno físico y social del menor. La aparición de uno o mas factores



no serán evidencia de ningún maltrato y dependerá de la intensidad, frecuencia, momento, etc.

Como ya hemos avanzado anteriormente, el cómic no presentará situaciones explícitas de abuso, sino que tratará el tema de forma sutil. Nuestra hipótesis de trabajo prevé que los menores que realmente han sufrido algún tipo de maltrato se identificarán con los personajes del cómic. En este contexto, y mediante las fichas de trabajo y la mencionada guía didáctica se genere el espacio adecuado para comunicar vivencias de abuso y al igual que los personajes del comic se motive la demanda de ayuda y búsqueda de soluciones. Los menores que no respondan a esta hipótesis, siempre podrán participar de toda una serie de ejercicios encaminados al aumento de la propia autoestima.

¿Porque un cómic?: Hemos escogido este formato y el estilo manga porque es de uso habitual en estas franjas de edad de 8 a 12 y de 13 a 16 años. Pensamos que de esta manera es más fácil llegar a los destinatarios.

Valoramos de forma muy positiva su formato, es breve, muy manejable, de fácil lectura y de lenguaje muy visual y atractivo. Buscamos la identificación con los personajes de la historia que finalmente buscan y confían en personas adultas.

### 3. OBJETIVOS GENERALES

- Transmitir pautas y conocimientos que favorezcan un aumento de la autoestima.
- Fomentar la capacidad de tomar decisiones y desarrollar comportamientos asertivos.
- Detectar posibles casos de malos tratos en menores usuari@s de equipamientos de Servicios Sociales de Atención Social Primaria.
- Transmitir indicaciones y pautas claras de actuación a niñ@s y jóvenes que hayan podido sufrir situaciones de malos tratos.
- Detectar posibles casos de maltrato y/o abuso infantil en menores que utilizan equipamientos de infancia y adolescencia de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Granollers, y extensivamente a otros Servicios o Centros Educativos que trabajen con jóvenes.
- Derivación de los posibles a casos detectados a los Servicios Especializados.

- Motivar, favorecer y/o provocar la expresión del malestar que le haya podido generar alguna posible vivencia (a él o a alguien cercano) compatible con maltrato y/o abuso.

#### 4. METODOLOGÍA

El proyecto que presentamos consta de 3 partes:

- La primera es un **Cómic** que plantea una historia de la vida cotidiana de una familia compuesta por cuatro miembros (madre, dos hijas y la nueva pareja de la madre).

En esta historia se pueden observar de forma sutil, situaciones de abuso y maltrato a los jóvenes protagonistas. El planteamiento del cómic permite a los lectores imaginar distintos finales; pensamos que la riqueza de las reflexiones que éste ejercicio puede provocar, tiene relación con las vivencias de los propios lectores. Así, el cómic pretende ser un detonante para trabajar diversos aspectos familiares, sentimentales, actitudinales, relacionales, etc.

- La segunda parte es una **Guía Didáctica** que complementa el Cómic y va destinada a los distintos profesionales que trabajan con los menores. Esta guía propone diversas actividades para poder profundizar en el tema de los malos tratos. Estas actividades se plantean según la franja de edad o colectivo con el que se trabaje (niñ@s, adolescentes, padres...). En cada caso, la guía definirá la metodología de la actividad, el material necesario y aquellos aspectos prioritarios a trabajar. El carácter flexible de la guía pretende dar cabida a los posibles interrogantes que plantee el menor así como la posibilidad de que los profesionales añadan nuevas aportaciones.
- La tercera y última parte consta de un **Manual de información teórica y legal** sobre el tema de los maltratos infantiles. También contiene los protocolos de intervención a escala local. Con éste material teórico se pretende aportar unos conocimientos mínimos a aquellos profesionales que toman contacto con ésta problemática y que de una forma u otra se plantean la aplicación del proyecto que tienen entre manos.

Está diseñado para ser aplicado a niñ@s de 8 a 12 años y adolescentes de 13 a 16 años y se utilizará de manera informal, en un espacio tranquilo y acogedor que facilite la expresión y la comunicación. Se adjuntan también propuestas de

trabajo para grupos de padres con el objetivo de mejorar las relaciones paternofiliales y aportar nuevas estrategias de comunicación.

El material podrá ser trabajado de forma:

- **Individual** (mediante entrevistas, comentarios del cómic, etc.).
- **Grupal** (mediante ejercicios lúdicos, de teatro, debates, etc.).

Nos planteamos tres vías de trabajo:

- La primera pretende abordar la prevención secundaria en jóvenes que hayan mostrado indicadores de un posible maltrato/abuso. En estas situaciones los objetivos principales giran en torno a facilitar y motivar la expresión de cualquier vivencia vinculada a los malos tratos.
- En segundo lugar nos planteamos la intervención en casos de menores que sobreviven en ambientes de riesgo. En estos casos pretendemos transmitir pautas y habilidades a estos menores con el objetivo de protegerse ante manipulaciones o agresiones externas.
- En tercer y último lugar la aplicación del proyecto puede facilitar la detección/confirmación de casos de maltrato/abuso. En estas situaciones seguiremos el protocolo de actuación recomendado en cada caso.



## *Comunicación 2.*

# **GALICIA. ACCEDER**

GORKA DE LUIS GONZÁLEZ  
*Programa de acceso al empleo*

## **1. PROGRAMA OPERATIVO PLURIRREGIONAL “LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN” FONDO SOCIAL EUROPEO (2000-2006)**

### **1.1. ACCIONES DIRIGIDAS A LA POBLACIÓN GITANA**

En Galicia viven algo más de 7.000 personas de etnia gitana. Esta población se distribuye en 150 núcleos de población en un total de 50 Ayuntamientos. Las siete grandes ciudades albergan al 70% del total de la población gitana. Son una minoría de los gitanos españoles (no llegan al 2%) y del total de la población gallega (un 0,25%). Se dan situaciones muy diversas en cuanto a la procedencia y a la situación social. La población gitana está viviendo un proceso de profunda transformación entre nosotros.

En las últimas décadas, se ha producido una sensible mejora en sus condiciones de vida, propiciada por el acceso a los sistemas de protección social, a la vivienda pública y a los sistemas de salud y educación. A pesar de esto, una buena parte de la población gitana continúa constituyendo uno de los grupos más vulnerables y con mayor riesgo de exclusión social y económica de Galicia, además de

ser víctimas frecuentes de prácticas discriminatorias que impiden su acceso a bienes y servicios en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos gallegos.

En este contexto, el Programa **ACCEDER**, desde el marco del Fondo Social Europeo y con la colaboración de la Xunta de Galicia y de los Ayuntamientos en los que se desarrolla el programa, quiere impulsar, a través de acciones centradas en el acceso a la formación profesional y al empleo, la inclusión social de la población gitana y colaborar a que alcance las condiciones medias de vida que gozan ya la mayoría de los ciudadanos de Galicia.

## **1.2. EL RETO DEL EMPLEO PARA LOS GITANOS DE GALICIA**

El empleo constituye uno de los aspectos clave para garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno de la ciudadanía. Pero buena parte de los miembros de la comunidad gitana gallega tienen seriamente limitadas sus posibilidades de integración social plena por la gran distancia que aún los separa de los recursos de formación normalizados y del acceso por cuenta ajena y por la presencia del fenómeno de la discriminación en el ámbito laboral.

En el panorama laboral de los gitanos gallegos, siguen predominando las ocupaciones que tradicionalmente vienen ejerciendo: venta ambulante, recogida de residuos, son cada vez más insuficientes para garantizar el sostenimiento familiar y el acceso a otros bienes y recursos y crean una situación de dependencia cada vez mayor de las prestaciones sociales.

El Programa ACCEDER pretende por ello promover oportunidades para la inclusión laboral de los gitanos y las gitanas en el mercado de trabajo normalizado: conseguir empleos, impulsar una voluntad entre la comunidad gitana para incorporarse a este mercado, poner a su alcance herramientas formativas, de orientación y acompañamiento que lo hagan posible y trabajar con las empresas y otros agentes sociales para facilitar este camino.

## **2. OBJETIVOS EN GALICIA**

El Programa inició su andadura en nuestra comunidad en el año 2001 y su período de actuación llegará hasta finales del 2006.

El objetivo para nuestra comunidad en este tiempo, es posibilitar que gitanos y gitanas de las ciudades de Pontevedra, Vigo, Lugo y Santiago de Compos-

tela, se beneficien directamente de los diferentes servicios que desde este Programa se desarrollan, mejorando sus condiciones de empleabilidad y que consigan un contrato de trabajo.

### 3. DESTINATARIOS

- La población gitana gallega, con especial atención a los chicos y a las mujeres entre los 16 y los 30 años.
- Los empresarios de las ciudades en las que se opera.
- Las administraciones públicas, organizaciones gitanas y otros agentes sociales de Galicia.

### 4. SERVICIOS QUE PRESTA ACCEDER

Las acciones fundamentales del Programa **ACCEDER** en Galicia se concretan en la puesta en marcha de dispositivos de inserción laboral, desde donde se atiende de manera individualizada y adaptada al proceso de acceso al empleo a través de los siguientes servicios:

- Servicio de acogida e información.
- Itinerarios personalizados de formación y búsqueda de empleo.
- Orientación sociolaboral y tutorías.
- Oferta de actividades de preformación y formación profesional.
- Derivación y seguimiento en otras actividades formativas.
- Acciones de prospección y búsqueda activa de empleos en el mercado de trabajo e intermediación con las empresas.
- Acompañamiento en el puesto de trabajo.
- Información y asesoramiento a las empresas sobre ayudas a la contratación.
- Asesoramiento y apoyo en la creación de trabajo autónomo.
- Acciones de sensibilización dirigidas al mundo empresarial.

Otra línea de actuación de este Programa es el impulso de políticas activas dirigidas a la población gitana de nuestra comunidad y específicamente encamina-

das a fomentar la creación de servicios de proximidad en el ámbito socioeducativo, sociosanitario y sociocultural. Estos servicios, además de dar empleos a trabajadores gitanos, contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la población.

Para ello, se están desarrollando acciones de carácter general para toda la comunidad autónoma:

- Formación de mediadores y de agentes sociales.
- Asesoramiento técnico a las administraciones y organizaciones sociales.
- Elaboración de estudios e investigaciones específicas.
- Acciones de sensibilización, información y difusión de iniciativas.

## **5. DISPOSITIVOS DE ACCESO AL EMPLEO**

Estos dispositivos cuentan con personal especializado que recibió la formación adecuada para el desempeño de su labor. Cuenta además con los medios materiales necesarios y herramientas técnicas válidas y adaptadas para el trabajo con la población gitana.

Los perfiles profesionales se adaptan a las acciones desempeñadas correspondientes a la coordinación del programa, prospección de empleo, orientación laboral, mediación cultural e intervención sociolaboral. Dependiendo de la realidad y las necesidades del territorio en el que se actúa, en cada dispositivo varía el número de profesionales que forman los equipos de trabajo.

En nuestra Comunidad Autónoma, existen cuatro dispositivos de acceso al empleo desde donde se prestan los servicios descritos, de los cuales dos de ellos son los que mayor experiencia y consolidación cuentan en relación a las acciones desempeñadas de cara al empleo. Estos se corresponden a los de las ciudades de Vigo y Pontevedra. Otro de los dispositivos creados se sitúa en Lugo, iniciando su proceso a inicios de este mismo año. El cuarto se corresponde al de la ciudad de Santiago de Compostela estando en la actualidad en proceso de consolidación.

## **6. LA COOPERACIÓN INSTITUCIONAL**

La garantía de éxito de una iniciativa como esta depende, en buena medida, de la capacidad de reunir entorno a un proyecto común a los diferentes actores implicados.



Para el desarrollo del Programa **ACCEDER**, la Fundación Secretariado General Gitano suscribe convenios de colaboración con los departamentos de la administración autonómica y local responsables de las políticas de Bienestar Social y de Empleo, a través de las correspondientes Consellerías, Concejalías o institutos municipales.

## 7. SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA

La oportunidad y la responsabilidad que supone contar con un programa de estas características, exige dar cuenta de la evolución del mismo, de los resultados y los impactos que se consiguen, así como de la gestión que se realiza. Por ello **ACCEDER** tiene previstos diversos mecanismos para el control, corrección, seguimiento y evaluación:

- Evaluación externa: evaluación de los procesos, resultado e impacto del Programa, a cargo de una consultora externa.
- Auditorías contables para los aspectos relacionados con la gestión y control económico.
- Comisiones de seguimiento con las entidades colaboradoras: una Comisión de nivel autonómico y comisiones en cada uno de los ayuntamientos.
- Memoria anual de las actuaciones en Galicia y Memoria global del Programa en todo el Estado.

## 8. DE INTERÉS

- CASO DE BUENAS PRÁCTICAS

*Programa acceder.*

Itinerarios integrados de inserción para la población gitana:

El Programa Acceder gestionado por la Fundación Secretariado General Gitano, fue seleccionado e identificado por el Fondo Social Europeo como “Caso de Buenas Prácticas” en la Evaluación Intermedia del Programa Operativo “Lucha contra la Discriminación”.

**9. FUENTE**

- Fundación Secretariado General Gitano. Información extraída y adaptada del folleto informativo de Acceder Galicia.
- Caso de Buenas Prácticas: información extraída del “Informe de Evaluación Intermedia del Programa Operativo Plurirregional de Lucha Contra la Discriminación”.

# CONCLUSIONES GENERALES



# CONCLUSIONES “GRUPOS DE TRABAJO”

## 1. SOCIEDAD Y POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS

En las últimas décadas, las complejas y cambiantes realidades sociales nos sitúan ante un mundo sometido a constantes tensiones e incertidumbres, en cuyo interior han ido agrandando su presencia diversas problemáticas y circunstancias que recuerdan el peso de la pobreza, de la exclusión, de la marginalidad, de la violencia, del racismo, de la guerra, del maltrato, de las desigualdades... Aunque también, la búsqueda esperanzada de cambios y transformaciones, de proyectos y realizaciones, de retos y propuestas... desde los que imaginar y construir nuevas posibilidades para un mayor y mejor desarrollo humano de todas las personas, en lo local y lo global, en su identidad y la diversidad.

En este contexto, al que todavía es preciso re-pensar en sus señas de identidad más profundas, los educadores y educadoras sociales nos reconocemos y afirmamos en nuestra condición de agentes de los procesos cambio social, legitimados no sólo por nuestra formación y quehacer profesional sino también por las tareas y responsabilidades que asumimos en la construcción de una ciudadanía inclusiva, reivindicativa del protagonismo de las personas, de su libertad e igualdad como sujetos de derechos. Un logro al que deberán contribuir las políticas socio-educativas en su sentido más amplio, integral e integrador.

Asumiendo la naturaleza política de la educación, que no existe neutralidad en ejercicio profesional de las prácticas socio-educativas y de las intervenciones que promueven, compartiendo la necesidad de valorar las circunstancias ideológicas –implícitas y explícitas– que rodean toda acción social y educativa,

**Expresamos** nuestra firme voluntad de estar presentes en la sociedad, participando activamente en las políticas e iniciativas que se promuevan, en la toma

de decisiones y las actuaciones que de ellas se deriven en los diferentes ámbitos de los poderes públicos. Porque los educadores creemos que toda acción e intervención en el ámbito del bienestar social es de responsabilidad pública y ha de seguir siéndolo, especialmente cuando se extiende la privatización y la externalización de servicios y de sus prestaciones.

Más que nunca, incorporando la idea de Europa al trabajo cotidiano, conociendo y comprendiendo el importante papel de las políticas sociales europeas para construir desde la Educación Social una Europa social, velando por el cumplimiento de los derechos individuales y colectivos, asegurando una inversión económica suficiente, priorizando las políticas preventivas, articulando situaciones inclusivas y no discriminatorias, con criterios de rigor metodológico y de calidad, con capacidad para el trabajo en red y la tarea compartida con otros profesionales y agentes sociales. En todo caso:

- Estando atentos a la heterogeneidad y diversidad de los grupos sociales con los que intervenimos, con frecuencia afectados por situaciones estructurales, la inmigración entre ellas. Al respecto, queremos poner énfasis en la necesidad de redefinir las políticas de desarrollo, especialmente en su componente local y comunitaria, incorporando todas aquellas dimensiones que permitan configurarlo como un verdadero proceso de desarrollo y/o transformación social.
- Siendo conscientes de la importancia que tiene dar continuidad a las políticas públicas, con principios, criterios y decisiones que las doten de una financiación adecuada, concibiendo los servicios sociales como un derecho universal regulado por una Ley Estatal de mínimos, que ayude a garantizar la cobertura de necesidades específicas de todas las personas, y de los educadores sociales que les atienden, desde el acompañamiento y la mediación.
- Igualmente, asumiendo que la educación social está inscrita en un juego de equilibrios que se mueven entre el encargo social y la naturaleza de nuestra acción, en la que debemos estar atentos, sobre todo en aquello que afecta a la posible instrumentalización de la información que suministramos a las instituciones sobre nuestra intervención y sobre los sujetos afectados. La necesidad de reflexionar sobre los fenómenos de inclusión y exclusión social, de la democracia y democratización de la sociedad (en particular de los recursos tecnológicos, de los medios de información y comunicación), sigue siendo una cuestión clave e ineludible.

Todo ello, constituyendo retos y desafíos para los que consideramos necesario elevar, entre otras, las siguientes **propuestas**:

- Recuperar e integrar más profundamente el componente de denuncia social y de defensa de los Derechos Humanos. Tomar conciencia de las discriminaciones sociales como realidades que nos afectan a todos y a todas, subrayando especialmente las que toman como referencia el género y sus implicaciones de carácter educativo, económico, laboral, etc.
- Incrementar las inversiones en Desarrollo y cooperación internacional. Al tiempo que impulsar dinámicas de desarrollo local de base comunitaria, coparticipadas, en las que la figura del educador social es fundamental como mediador y dinamizador de los procesos socioeducativos.
- Conocer y comprender la naturaleza y alcance de las políticas sociales europeas contribuyendo a la construcción de una Europa Social, convirtiéndonos asimismo en agentes activos de los cambios de actitudes inherentes a dicho proceso. Por ello, solicitamos de las Administraciones Públicas el necesario aval y/o tutela de las personas inmigrantes en relación con los derechos básicos: educación, sanidad, vivienda, trabajo, etc.
- La creación, por parte de los colectivos profesionales, de un Observatorio que detecte, analice, denuncie y comunique diferentes aspectos del desarrollo de la Educación Social en todos los territorios, de las iniciativas, servicios, condiciones políticas, circunstancias sociales, profesionales, laborales...

## 2. FORMACIÓN

La formación inicial debería sustentarse en una base generalista de calidad, apoyada en las ciencias de la educación y en otras ciencias sociales, abordándose los métodos y técnicas de intervención que se aplican en la realidad profesional.

Deberían enfatizarse los contenidos relacionados con el saber ser y el saber estar, desarrollando diversas competencias, entre las cuales no debe descuidarse la formación en actitudes y valores fundamentales.

Se hace imprescindible reestructurar el prácticum y entenderlo como un proceso global y sistematizado que permita la presencia efectiva de los distintos ámbitos, así como una mayor fluidez en la relación entre el mundo académico y profesional.

La formación inicial debe incorporar metodologías que impliquen dinamismo y participación, en consonancia con las funciones profesionales del educador/a social. Además, debe adecuarse a las características de su tiempo, que hace imprescindible en trabajo interdisciplinar y en red.

La formación continua orientada a la actualización y especialización en los distintos ámbitos de la práctica socioeducativa es un deber del profesional, siendo imprescindible la corresponsabilización de la administración, las organizaciones profesionales y la universidad.

Todo esto debería contemplarse en el marco formativo derivado del proceso de convergencia europea, que debería estar presidido por el deseado principio de calidad y una mayor interacción bidireccional entre el mundo académico y el mundo profesional.

Con el catálogo de títulos elaborados, se ha de exigir de la administración el respeto a los distintos perfiles profesionales, estableciendo la diferenciación existente entre titulaciones afines (licenciaturas, ciclos superiores, formación ocupacional) y la necesaria interdisciplinariedad e interprofesionalidad.

### **3. ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL**

Los educadores/as sociales se presentan como agentes de cambio social, recalcando la idea de acompañamiento-mediación frente a la de sustitución. En esta relación educativa se generan dilemas y/o conflictos éticos, cuya respuesta profesional exige el tránsito de una ética personal a una ética profesional.

La gestión de conflictos de valor conlleva la necesidad de trabajar en equipo dentro de un marco común de valores mínimos de referencia. Por otra parte, se deben construir instrumentos que faciliten la resolución de esos conflictos, como pueden ser las guías de buenas prácticas.

Se constata la necesidad de tener en cuenta los límites y las posibilidades de la profesión: identificar de qué somos responsables y ante quien somos responsables.

Aunque la profesión se ajuste a las particularidades de cada ámbito de intervención, se debe seguir trabajando en la construcción compartida de una identidad común.



Hay que apostar decididamente por una nueva cultura profesional colaborativa que, además de potenciar el equipo de trabajo, construya redes de intercambio con otros profesionales y servicios.

Es tarea de los colegios profesionales concretar las funciones de la profesión para darla a conocer a las administraciones, a los sindicatos, a otros colectivos profesionales y, en general, a la ciudadanía y para poder así participar activamente en el diseño de las políticas socioeducativas.

Los diferentes colegios, coordinados entre si, deberían representar y realizar un seguimiento a nivel estatal de las funciones y competencias de los puestos de trabajo que se ofrecen desde las administraciones públicas y privadas.

Los colegios profesionales deben convertirse en instrumentos de participación y de intercambio profesional (congresos, seminarios, encuentros, etc.), de nexo de unión de las diversas sensibilidades de la educación social y de colaboración con otros colectivos y entidades formativas. Así mismo, deben ser garante de la memoria colectiva elaborada a partir de los trabajos y aportaciones realizadas en congresos y encuentros anteriores, dentro de un proceso dinámico de construcción de la identidad profesional.

## CONCLUSIONES

### “ENCUENTROS POR ÁMBITOS”

Infancias, juventudes, mayores, personas adultas, mujeres, familias, minorías étnicas, inmigrantes, discapacidades... bajo estas categorías aparentemente homogéneas, se esconden realidades muy diferentes que remiten a problemáticas, pero también a capacidades y potencialidades.

Si bien cada colectivo viene caracterizado por una serie de indicadores específicos que lo configuran como tal, destacamos en tanto denominadores comunes a todos ellos los siguientes retos:

Procurar su conceptualización sin adjetivarlos, definiéndolos desde sus derechos, no desde las problemáticas con las que se asocian.

Exigir de las Administraciones Públicas la garantía de que todas las personas puedan ejercer como ciudadanas y ciudadanos de la sociedad de la que forman parte.

Proponer la creación de un Observatorio que detecte, evalúe, denuncie y comunique diferentes aspectos del desarrollo de la Educación Social en su praxis.

Identificar los diferentes tipos de discriminación que colocan a determinados colectivos en clara situación de desventaja.

Redefinir las desigualdades no centrándose en casuísticas individuales y adoptando una perspectiva que ponga el énfasis en el carácter sociopolítico de las mismas.

Apelar a la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el diseño e implementación de las políticas socioeducativas.

Solicitar a los distintos organismos y administraciones un aumento significativo de educadoras y educadores sociales en los equipos multiprofesionales existentes en los servicios sociales, tanto de atención primaria como especializados.

Avanzar hacia una cultura de la evaluación, que parta siempre de las necesidades de las instituciones y colectivos, y que nos permita identificar procesos que generen cambios y mejoras en las prácticas educativas.

CLAUSURA



Queridos colegas y amigos, ante todo felicitaros por vuestra activa participación en este IV Congreso Estatal de la Educación Social, donde casi 500 profesionales y estudiantes de la Educación Social han trabajado durante tres días compartiendo sus experiencias y proponiendo alternativas a las administraciones y empresas sobre políticas socioeducativas que afectan a las personas con las que trabajamos.

Creemos una obligación de nuestra profesión, como profesionales del cambio que somos, al reflexionar sobre esas políticas, evaluarlas y proponer la introducción de cambios que hagan una sociedad más justa y solidaria en este siglo que estamos comenzando.

Las personas con las que trabajamos y nosotros como profesionales merecemos que se nos tenga en cuenta, se nos valore por nuestro papel importante en esta sociedad y se nos reconozca como profesionales que podemos desarrollar una necesaria tarea en todos los ámbitos de lo socio-cultural y educativo.

El trabajo que desde hace años realizamos, nuestra preparación universitaria, el esfuerzo que se viene haciendo por dotarnos de un marco científico, merecen una clarificación profesional en todos los campos donde tradicionalmente trabajamos y en los que estamos comenzando a colaborar.

Fruto de este congreso y de los debates mantenidos en él, hemos generado las conclusiones que se acaban de exponer y muchas otras, demostrando lo mucho que tenemos que decir, que somos profesionales, que podemos intervenir en la elaboración de políticas socio-educativas y que tenemos que reclamar nuestro espacio, en la seguridad de que nuestra profesión es útil para las personas y colectivos con los que trabajamos.

Estas y otras conclusiones se las haremos llegar a las instituciones implicadas, ya que trabajamos por una sociedad cada vez más avanzada donde se tenga en cuenta a todas las personas. Ese debe ser el objetivo de las Políticas Socioeducativas.

Repito el agradecimiento a todas las Asociaciones, Colegios, ASEDES, AIEJI que como Asociación internacional a la que pertenecemos y dentro de la que trabajamos ha auspiciado este Congreso.

Aunar esfuerzos y debatir en conjunto hace cada vez una profesión más fuerte. Continuemos trabajando cada uno en su Colegio o Asociación por la práctica profesional, eso es ser también una educadora o educador social. No finaliza pues aquí la tarea, sino todo lo contrario, debemos seguir colaborando en las instituciones existentes, así nuestra profesión mejorará en calidad.

Nuestro agradecimiento desde el Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG) a todos los congresistas por el trabajo desarrollado en estos días y en su labor profesional. Regresemos a nuestros territorios confiados de que hemos dado un paso más en nuestra profesión, que estamos más preparados para una intervención cada vez de más calidad y dispuestos, cada uno desde nuestro ámbito, a proponer cambios y aportaciones que mejoren la sociedad del Estado Español del Siglo XXI. Este es un Congreso más en nuestra vida asociativa, podemos afirmar que hoy ASEDES y por tanto nuestra profesión es más reconocida.

Nuestro agradecimiento, también a todas las Entidades, Comités y personas que han hecho posible este Congreso. Aunque imposible citarlos a todos no puedo dejar de agradecer el trabajo de Lorena Rivera, en ella se refleja el resto de personas de Secretaría de Congreso, que han demostrado una enorme dedicación enorme y a María José Fernández Barreiro y a Eva López Soto en representación del impagable trabajo de los Comités Científicos y Organizador.

Desde la emoción de Clausurar un Congreso que para la Educación Social de Galicia ha sido un nuevo reto. Desde el deseo de que todos/as os llevéis un buen recuerdo de nuestra tierra y de todos nosotros y con la satisfacción de haber compartido estos días con profesionales implicados en su trabajo, gracias de nuevo por haber venido a Santiago estos días.

Gracias por participar, graziñas pola vosa participación, molt agraïts per la seva participació, eskerrikasko parte-hartzeagatik.

Estando abierta la participación en el XVI Congreso Mundial de Montevideo y el V Estatal en Castilla la Mancha, declaro Clausurado el IV Congreso del Educador y la Educadora Social.

ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS

*Presidente del CESG*

No sé si sólo hay casualidad en ese gusto por echar la vista atrás que tenemos los educadores, para poder construir futuro; lo cierto es que hoy dejamos una ciudad de piedra, pasado e historia que nos acogió generosa, como es Santiago, para darnos cita en otra ciudad de piedra, pasado, historia, como es Toledo, allí nos encontraremos en el 2007 en nuestro próximo congreso estatal. Cuidaros y una vez más, gracias a todos y a todas por venir, por vuestro trabajo.

FLOR HOYOS ALARTE

*Presidenta de ASEDES*





# ANEXOS



# VALORACIÓN DEL CONGRESO ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

En este documento se reflejan los datos relativos a la valoración del congreso expresada por los congresistas en la hoja de evaluación entregada.

## 1. DATOS GENERALES

Contamos con un total de 257 valoraciones de congresistas (el 52% de los asistentes).

A la hora de analizar los datos se ha planteado la dificultad de que no todas están completas.

De este modo, a la hora de vaciar esta información, hemos indicado en cada ítem valorativo el total de respuestas recibidas y determinado los tantos por ciento sobre el nº de valoraciones en cada uno de estos puntos.

La gran mayoría de los ítems se han valorado en torno a una escala numérica del 1 al 5, donde el 1 es la valoración más baja y el 5 la más alta.

Para facilitar una visión más clara de los resultados, se ha calculado también la valoración en cada ítem en una escala del 1 al 10.

Dicho esto, pasamos a mostrar los datos obtenidos.

## 2. VALORACIÓN RELATIVA A CONTENIDOS: CONFERENCIAS Y MESAS REDONDAS

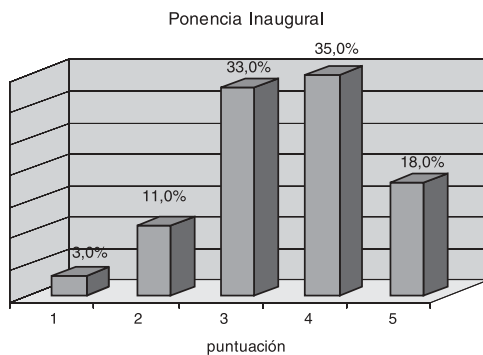
### 2.1. CONFERENCIAS

DÍA 1: CONFERENCIA INAUGURAL: CRISTINA ALMEIDA

(Valorado por: 257 congresistas)

Puntuación	%
1	3,0
2	11,0
3	33,0
4	35,0
5	18,0

Valoración media 7 (sobre 10)

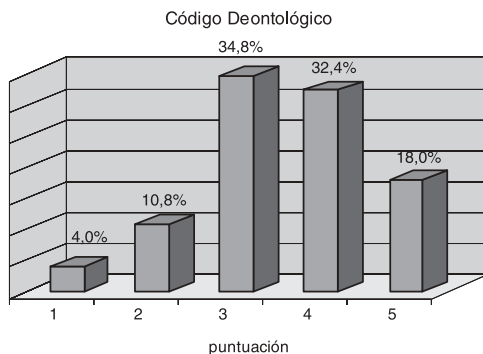


DÍA 2: PRESENTACIÓN DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

(Valorado por 250 congresistas)

Puntuación	%
1	4,0
2	10,8
3	34,8
4	32,4
5	18,0

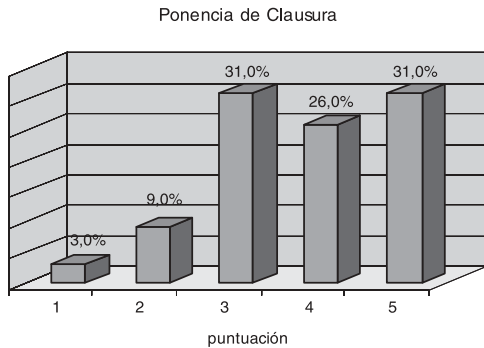
Valoración media 7 (sobre 10)



DÍA 3: CONFERENCIA DE CLAUSURA: CARMEN SARMIENTO

(Valorado por 155 congresistas)

Puntuación	%
1	13,0
2	19,0
3	131,0
4	126,0
5	131,0



Valoración media 7,5 (sobre 10)

Este punto ha sido valorado por la mayoría de los congresistas, a excepción de la conferencia de Carmen Sarmiento.

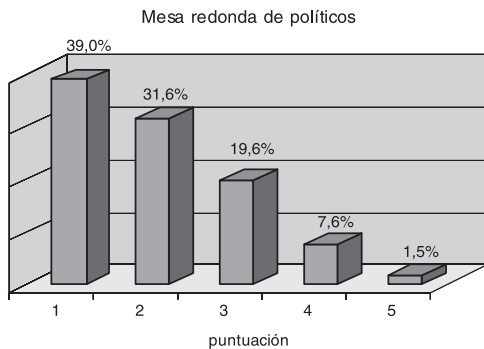
Como se puede observar, el nivel de satisfacción con las ponencias principales del Congreso ha sido muy elevado, destacando especialmente la conferencia de Carmen Sarmiento que ha despertado especialmente el interés de los asistentes (aunque haya sido la conferencia valorada por menos cantidad de asistentes).

2.2. MESAS RESONDAS

MESA DE POLÍTICOS

(Valorada por 250 congresistas)

Puntuación	%
1	39,7
2	31,6
3	19,6
4	7,6
5	1,5

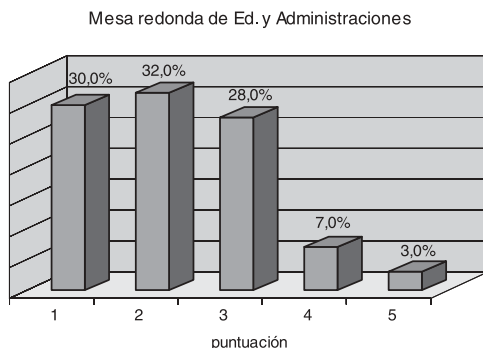


Valoración media 4 (sobre 10)

## MESA ED. Y ADMINISTRACIONES

(Valorada por 225 congresistas)

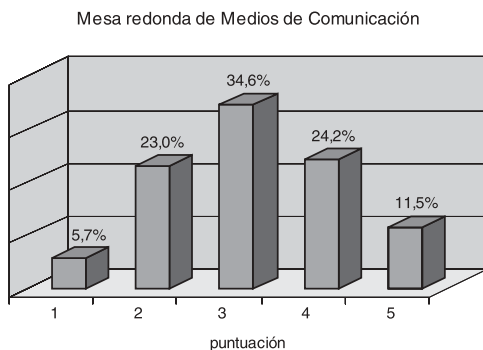
Puntuación	%
1	30,0
2	32,0
3	28,0
4	7,0
5	3,0

**Valoración media 4,4 (sobre 10)**

## MESA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN

(Valorada por 208 congresistas)

Puntuación	%
1	5,7
2	23,0
3	34,6
4	24,2
5	11,5

**Valoración media 6,2 (sobre 10)**

En este caso también ha habido un alto número de asistentes que han valorado las mesas redondas, por lo que los datos se pueden dar como válidos.

Se puede observar que el nivel de satisfacción ha sido sustancialmente menos satisfactorio, siendo las conferencias valoradas más negativamente la mesa de políticos y la mesa de administraciones públicas.

Resulta destacable la diferencia de satisfacción entre las conferencias y las mesas redondas. En este sentido, extrayendo los comentarios más destacables de los cuestionarios de valoración, este nivel de insatisfacción se debe:

En la mesa de políticos a la falta de presencia de personalidades de relevancia a nivel estatal en políticas socioeducativas. A pesar de los esfuerzos realizados

desde la Organización del Congreso para contar con los máximos representantes en este ámbito de los distintos partidos políticos, no ha sido posible, lo cual ha influido de manera importante en la apreciación crítica de los congresistas y en la calidad final del Congreso

Además, en líneas generales, también se ha realizado un comentario bastante generalizado en cuanto a los tiempos en las mesas redondas. Se indica que el tiempo para preguntas ha sido escaso, se ha dado demasiado a los conferenciantes (entre 10 y 20 minutos) y la participación de los congresistas se ha visto mermada.

Cabe aquí reflexionar sobre la necesidad de transmitir a los conferenciantes la importancia de la brevedad en su exposición, la coherencia con el tema y el hilo argumental de la mesa redonda, y la necesidad de dar más tiempos al diálogo para generar un discurso común entre congresistas y ponentes.

### **3. ESPACIOS DE ENCUENTRO: GRUPOS DE TRABAJO Y ENCUENTROS POR ÁMBITOS**

Con respecto a estos espacios de encuentro es esencial resaltar la dificultad que ha supuesto la extracción de datos.

Algunos congresistas han aportado valoración cuantitativa (puntuación del 1 al 5) y otros sólo valoración cualitativa (impresiones, valoraciones, comentarios, etc.), lo cual nos obliga a valorar ésta información con mucho cuidado.

El número de valoraciones en muchos espacios ha sido muy reducida (entre el 10 y el 20%) con lo cuál no podemos realizar afirmaciones categóricas sobre la satisfacción global.

En principio, aportaremos los datos de los congresistas que ha realiza valoración numérica y destacaremos los comentarios que más han sido señalados.

En lo referente a la puntuación numérica que se signa, está expresada en un escala del 1 al 10, al igual que se ha realizado en las valoraciones de las conferencias y mesas redondas.

### 3.1. GRUPOS DE TRABAJO

#### G.1 – LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Asistentes al Grupo: 51 congresistas

Valorado por: 18 congresistas

Porcentaje de valoración: 35,3%

Puntuación numérica: 7,2

Comentarios positivos:

- El intercambio de experiencias (5 menciones )
- Buena metodología (4 menciones )
- Las conclusiones (2 menciones )
- El debate (2 menciones )
- Provechoso (2 menciones )

Comentarios negativos:

- El poco tiempo para las comunicaciones (4 menciones )
- Poca productividad y concreción (3 menciones )

#### G.2 – LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Asistentes al Grupo: 22 congresistas

Valorado por: 4 congresistas

Porcentaje de valoración: 18,18%

Puntuación numérica: 7

Comentarios positivos:

- La participación (3 menciones )
- Las aportaciones (3 menciones )



Comentarios negativos:

- El tiempo (2 menciones )
- Falta de concreción practica (2 menciones)

### G.3- LA PRESENCIA DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES EN LAS POLÍTICAS SOCIALES

Asistentes al Grupo: 22 congresistas

Valorado por: 7 congresistas

Porcentaje de valoración: 31,8%

Puntuación numérica: 8

Comentarios positivos:

- La participación (2 menciones)
- El planteamiento y la dinamización (2 menciones)

### G.4- LA METODOLOGÍA DE TRABAJO ENTRE POLÍTICOS Y PROFESIONALES

Asistentes al Grupo: 32 congresistas

Valorado por: 18 congresistas

Porcentaje de valoración. 56,25%

Puntuación numérica 6,4

Comentarios positivos:

- Interesante y positivo (6 menciones)
- Participación y diálogo (4 menciones)
- Bueno y enriquecedor (4 menciones)

Comentarios negativos:

- Pobre e limitado (2 menciones)

## G.5 – EQUIPOS MULTIPROFESIONALES Y TRABAJO EN RED

Asistentes al Grupo: 96 congresistas

Valorado por: 37 congresistas

Porcentaje de valoración: 38,54%

Puntuación numérica: 7,2

Comentarios positivos:

- Interesante y productivo (8 menciones )
- La participación y el debate(4 menciones )
- Las comunicaciones y experiencias (3 menciones )

Comentarios negativos:

- La falta de tiempo (9 menciones )
- El excesivo número de participantes (7 menciones )
- Falta de instrumentos metodológicos (4 menciones )
- Falta de aportaciones y experiencias novedosas (3 menciones )

## G.6 – LAS POLÍTICAS DE CONTRATACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

Asistentes al Grupo: 46 congresistas

Valorado por 20 congresistas

Porcentaje de valoración: 43,4%

Puntuación numérica 6

Comentarios positivos:

- Interesante y participativo (6 menciones )
- Práctico y enriquecedor (4 menciones )
- Bien planteado y buena metodología (3 menciones )

Comentarios negativos:

- La falta de tiempo (6 menciones )
- Falta de coordinación y reparto de tiempos (2 menciones )

## G.7 – LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL ESPACIO EUROPEO

Asistentes al Grupo: 26 congresistas

Valorado por: 10 congresistas

Porcentaje de valoración: 38,4%

Puntuación numérica 6,4

Comentarios positivos:

– Positivo e interesante (5 menciones )

Comentarios negativos:

– Falta de documentación (2 menciones )

## G.8 – EL LUGAR DE LA ÉTICA EN NUESTRA PRÁCTICA

Asistentes al Grupo: 53 congresistas

Valorado por: 27 congresistas

Porcentaje de valoración: 50,9%

Puntuación numérica 8

Comentarios positivos:

– Enriquecedor (6 menciones )

– Intercambio de experiencias (5 menciones )

– Buena coordinación y buena metodología (3 menciones )

– Interesante y trabajado (2 menciones )

Comentarios negativos:

– La escasez de tiempo (4 menciones )

– Falta de orientación (2 menciones )

## G.9 – IDEOLOGÍA, CULTURA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL

Asistentes al Grupo: 51 congresistas

Valorado por: 27 congresistas

Porcentaje de valoración: 52,9%

Puntuación numérica 7,6

Comentarios positivo:

- Interesante y positivo (14 menciones )
- Enriquecedor y productivo (5 menciones )
- Participativo y con buena dinámica (5 menciones )

Comentarios negativos:

- La escasez de tiempo (3 menciones )
- Demasiada teoría (2 menciones )

## G.10 – NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN SOCIAL

Asistentes al Grupo: 25 congresistas

Valorado por: 10 congresistas

Porcentaje de valoración: 40%

Puntuación numérica 5,5

Comentarios positivo:

- Satisfactorio (3 menciones)
- Bien moderado y enfocado (3 menciones )
- Participativo y dinámico (3 menciones )

Comentarios negativos:

- Demasiado debate y poca teoría (3 menciones )
- Falta de información y objetivos (2 menciones )

## G.11 – DEFINICIÓN PROFESIONAL E INSTRUMENTOS DE TRABAJO

Asistentes al Grupo: 58 congresistas

Valorado por: 22 congresistas

Porcentaje de valoración: 37,9%

Puntuación numérica 6,8

Comentarios positivos:

- Satisfactorio (3 menciones)
- Interesante y participativo (8 menciones )
- Reflexivo y buena coordinación (5 menciones )
- Productivo y buenos contenidos (3 menciones )

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (4 menciones )
- Falta de propuestas y conclusiones (4 menciones )

### 3.2. ENCUENTROS POR ÁMBITOS

#### E. 1. – INFANCIA Y MENORES

Asistentes al Grupo: 121 congresistas

Valorado por: 54 congresistas

Porcentaje de valoración: 44,6%

Puntuación numérica 5

Comentarios positivos:

- Buenas aportaciones del grupo (6 menciones )
- Positivo y enriquecedor (4 menciones )
- Provechoso e interesante (2 menciones )

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo para las comunicaciones (7 menciones )
- Falta de tiempo para el debate (7 menciones )



Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (3 menciones )
- Sólo trato de mayores válidos(2 menciones )

## E. 4 – MUJER

Asistentes al Grupo: 17 congresistas

Valorado por: 5 congresistas

Porcentaje de valoración: 29,4%

Puntuación numérica sin datos

Comentarios positivos:

- Buena dinamizadora y buena metodología (2 menciones )
- Enriquecedor y con aporte de experiencias (2 menciones )

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (2 menciones )

## E. 5 – ACCIÓN SOCIOCULTURAL

Asistentes al Grupo: 30 congresistas

Valorado por: 8 congresistas

Porcentaje de valoración: 26,6%

Puntuación numérica 6

Comentarios positivos:

Buenas aportaciones (2 menciones )

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (4 menciones )
- Falta de contenidos y experiencias (2 menciones )

## E. 6 – ADICCIONES

<u>Asistentes al Grupo:</u>	26 congresistas
<u>Valorado por:</u>	13 congresistas
<u>Porcentaje de valoración:</u>	50%
<u>Puntuación numérica</u>	7
<u>Comentarios positivos:</u>	
– Partir de comunicaciones para debate (2 menciones )	
– Positivo e interesante (2 menciones)	
<u>Comentarios negativos:</u>	
– Falta de tiempo para profundización (3 menciones )	
– Fallos de moderación y dinamización (3 menciones)	

## E. 7 – MINORÍAS E INCLUSIÓN SOCIAL

<u>Asistentes al Grupo:</u>	37 congresistas
<u>Valorado por:</u>	17 congresistas
<u>Porcentaje de valoración:</u>	45,9%
<u>Puntuación numérica</u>	7
<u>Comentarios positivos:</u>	
– Buenas comunicaciones y debate (2 menciones )	
– Enriquecedor (2 menciones)	
<u>Comentarios negativos:</u>	
– Falta de tiempo (3 menciones )	
– Primer día mala comunicación (3 menciones)	
– No cumplió expectativas (3 menciones)	



## E. 8 – INMIGRACIÓN

Asistentes al Grupo: 31 congresistas

Valorado por: 9 congresistas

Porcentaje de valoración: 29%

Puntuación numérica 7,5

Comentarios positivos:

- Buena dinámica de grupo (2 menciones )
- Bien planteado y organizado (2 menciones)

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (2 menciones )
- Poco pautado (2 menciones)

## E. 9 – CENTROS PENALES

Asistentes al Grupo: 17 congresistas

Valorado por: 9 congresistas

Porcentaje de valoración: 52,9%

Puntuación numérica 5

Comentarios positivos:

Buena participación e intercambio (2 menciones )

Comentarios negativos:

- Primer día fallos de dinamización y debate (2 menciones )
- Falta de aportaciones e conclusiones (2 menciones)

## E. 10 – INSERCIÓN LABORAL

Asistentes al Grupo: 23 congresistas

Valorado por: 8 congresistas

Porcentaje de valoración: 34,7%

Puntuación numérica sin datos

Comentarios positivos:

- Debate interesante y positivo (5 menciones)
- Enriquecedor y práctico (3 menciones)

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (2 menciones)

#### E. 11 – DESARROLLO LOCAL

Asistentes al Grupo: 27 congresistas

Valorado por: 12 congresistas

Porcentaje de valoración: 44,4%

Puntuación numérica 6,2

Comentarios positivos:

- Coordinadora experta (2 menciones)
- Aportaciones del grupo (2 menciones)

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (2 menciones)
- No deberían incluirse las comunicaciones (2 menciones)

#### E. 12 – INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGRADAS

Asistentes al Grupo: 17 congresistas

Valorado por: 3 congresistas

Porcentaje de valoración: 17,6%

Puntuación numérica sin datos

Comentarios positivos:

- Buen planteamiento y desarrollo (2 menciones)

Comentarios negativos:

- No aportó cosas nuevas (2 menciones)

## E. 13 – SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA

Asistentes al Grupo: 32 congresistas

Valorado por: 16 congresistas

Porcentaje de valoración: 50%

Puntuación numérica 8

Comentarios positivos:

- Muy positivo y provechoso (5 menciones)
- Intercambio de experiencias y puesta en común (4 menciones)

Comentarios negativos:

- Comunicaciones flojas (2 menciones)
- No deberían incluirse las comunicaciones (2 menciones)

## E. 14 – DISCAPACIDADES

Asistentes al Grupo: 24 congresistas

Valorado por: 11 congresistas

Porcentaje de valoración: 45,8%

Puntuación numérica 4

Comentarios positivos:

- Dinámico y participativo (2 menciones)
- Bien coordinado y buen grupo (2 menciones)

Comentarios negativos:

- Falta de interprete de signos (7 menciones)
- Falta comunicaciones previstas (3 menciones)

## E. 15 – FAMILIA

Asistentes al Grupo: 36 congresistas

Valorado por: 17 congresistas

Porcentaje de valoración: 47,2%

Puntuación numérica 6,2

Comentarios positivos:

- Interesante y participativo (2 menciones)
- Las comunicaciones y conclusiones (2 menciones)

Comentarios negativos:

- Falta de tiempo (8 menciones)
- Poca innovación en los contenidos (3 menciones)

Tras mostrar estos datos sobre la valoración de los espacios de encuentro, podemos comprobar que, en algunos casos si se pueden extraer conclusiones acertadas dado el alto porcentaje de participación, pero otros casos no son datos muy significativos ya que no han sido valorados por un mínimo del 30% de los asistentes.

De todos modos es importante resaltar algunas valoraciones de carácter cualitativo como la apreciación generalizada de falta tiempo.

Aunque los tiempos hayan sido adecuados (4 hora para grupos y 3 horas para encuentros), probablemente no fue conveniente separar estos tiempos en dos sesiones, dos días distintos, ya que en el momento en que el debate comenzaba a fluir casi había que parar.

Es interesante tenerlo en cuenta para próximas ediciones: es recomendable agrupar los tiempos de trabajo en grupo en una sola sesión para que la dinámica que se genere sea más rica.

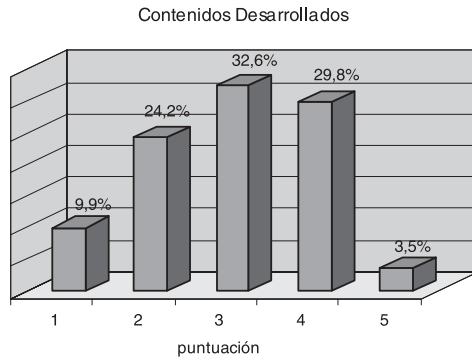
#### 4. VALORACIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS DEL CONGRESO

A pesar de todo, podemos afirmar que el nivel de satisfacción general en cuanto a contenidos desarrollándose en el Congreso ha sido óptimo, oscilando los mayores porcentajes entre los 4 y los 5 puntos.

##### CONTENIDOS DESARROLLADOS

(Valorados por 264 congresistas)

Puntuación	%
1	9,9
2	24,2
3	32,6
4	29,8
5	3,5

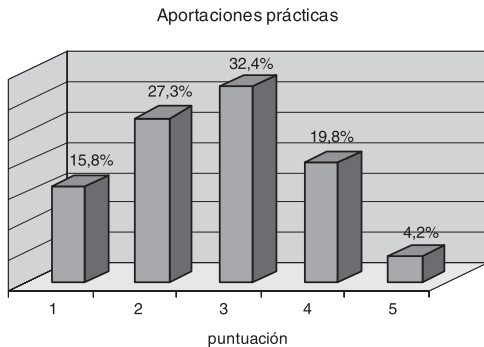


Valoración media 6 (sobre 10)

##### APARTACIONES PRÁCTICAS

(Valorados por 263 congresistas)

Puntuación	%
1	15,8
2	27,3
3	32,4
4	19,8
5	4,2



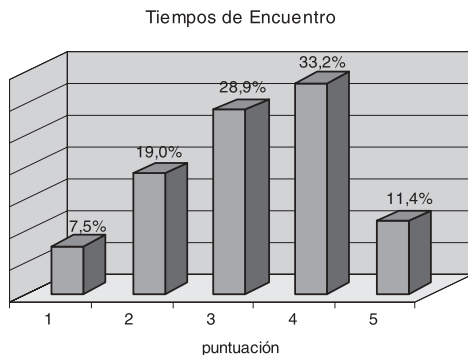
Valoración media 5,4 (sobre 10)

## TIEMPOS DE ENCUENTRO

(Valorados por 263 congresistas)

Puntuación	%
1	7,5
2	19,0
3	28,9
4	33,2
5	11,4

Valoración media 6,5 (sobre 10)



Este alto nivel de satisfacción, si se nos permite realizar una hipótesis, consideramos que depende ante todo de las conferencias y del trabajo desarrollado en los grupos de trabajo y encuentros por ámbitos.

Y resulta curioso que, aunque la falta de tiempo ha sido una apreciación general en las valoraciones cualitativas de los espacios de encuentro, en la valoración numérica, facilitada por un alto porcentaje de congresistas, es muy positiva.

## 5. VALORACIÓN SOBRE TEMAS ORGANIZATIVOS

En lo referente a la valoración sobre temas organizativos del congreso, hemos dividido la información en tres bloques de contenido:

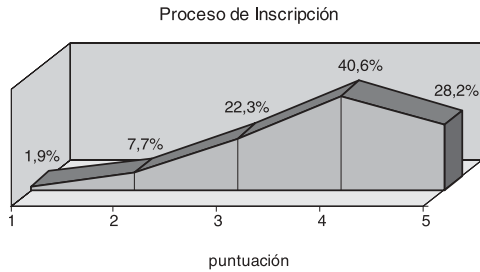
- **Organización pre-congreso** que abarca la información y difusión del evento y el proceso de inscripción.
- **Organización durante el congreso** que incide sobre temas como material entregado, adecuación de espacios y tiempos, atención e información recibida, etc.

### 5.1. ORGANIZACIÓN PRE-CONGRESO

#### PROCESO DE INSCRIPCIÓN

(Valorados por 258 congresistas)

Puntuación	%
1	1,9
2	7,7
3	21,3
4	40,6
5	28,2

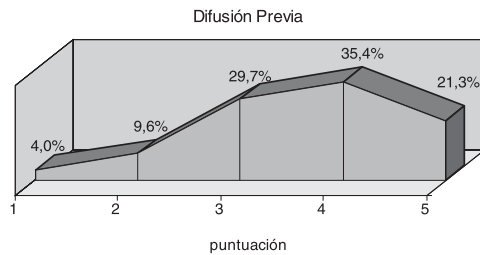


**Valoración media 7,9 (sobre 10)**

#### DIFUSIÓN PREVIA

(Valorados por 261 congresistas)

Puntuación	%
1	4,0
2	9,6
3	29,7
4	35,4
5	21,3



**Valoración media 7,2 (sobre 10)**

Observando estos datos podemos afirmar que el esfuerzo realizado por las entidades organizadoras del Congreso ha sido valorado positivamente.

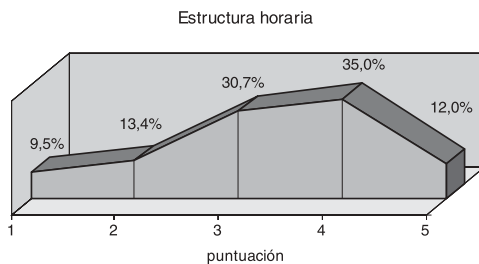
Para dar a conocer el IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social se han enviado a toda España en distintas fases de difusión 30.000 folletos informativos pre-congreso, 15.000 copias del programa provisional, más 5.000 carteles, 3.000 folletos con el programa definitivo, cientos de notas de prensa, se creó la página web del Congreso ([www.eduso.net/congresogalicia](http://www.eduso.net/congresogalicia)), etc. Un esfuerzo que se ha visto culminado con la asistencia de 490 educadores sociales de todo el estado.

## 5.2. ORGANIZACIÓN DURANTE CONGRESO

### ESTRUCTURA HORARIA

(Valorada por 267 congresistas)

Puntuación	%
1	9,5
2	13,4
3	30,7
4	35,0
5	12,0



**Valoración media 6,6 (sobre 10)**

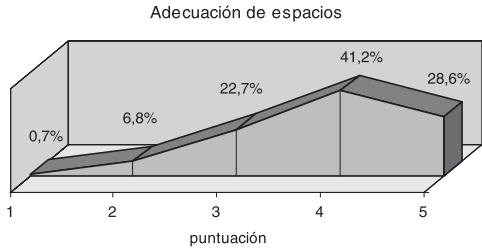


ADECUACIÓN DE ESPACIOS

(Valorados por 265 congresistas)

Puntuación	%
1	0,7
2	6,8
3	22,7
4	41,2
5	28,6

Valoración media 7,8 (sobre 10)

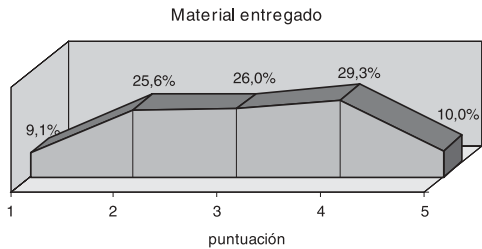


MATERIAL ENTREGADO

(Valorada por 264 congresistas)

Puntuación	%
1	9,1
2	25,6
3	26,0
4	29,3
5	10,0

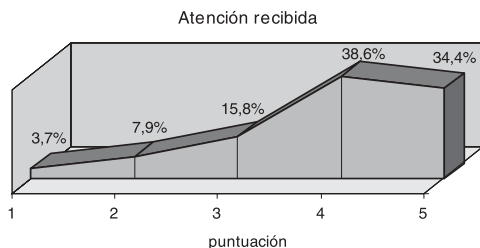
Valoración media 6,3 (sobre 10)



## ATENCIÓN RECIBIDA

(Valorados por 265 congresistas)

Puntuación	%
1	3,7
2	7,9
3	15,8
4	38,6
5	34,0

**Valoración media 7,9 (sobre 10)**

Los tiempos y espacios destinados al desarrollo del Congreso también han sido valorados muy positivamente, dando lugar a que más del 40-50% de los asistentes hayan otorgado una puntuación de 4-5 puntos.

El material entregado ha sido valorado con un nivel de satisfacción es medio. Si analizamos algunas de las aportaciones de carácter cualitativo, descubrimos que la mayor parte de los comentarios en este sentido giran en torno a que a los congresistas les hubiese gustado contar previamente con las comunicaciones que se iban a leer.

En muchos casos, los asistentes entendían que no se iba a entregar más material del que existía en el maletín de congreso. A estos se les informó de que todo el material trabajado en congreso se entregaría posteriormente en formato CD.

De todos modos, a aquellos asistentes que lo solicitaron, se les entregaron copias de las comunicaciones que más les interesaron. Un caso llamativo en este sentido ha sido la comunicación de “Kite-Modelo operativo de gestión de la intervención socioeducativa” expuesta en el Espacio Abierto y en el seno del grupo de trabajo “Definición profesional e instrumentos de trabajo”, de la que se repartieron más de 80 copias.

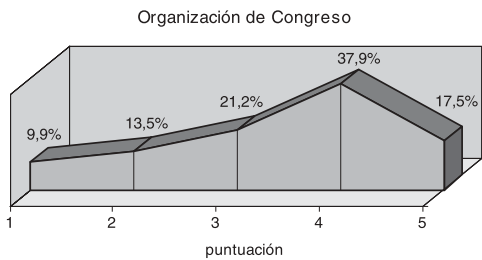
Por último, la atención recibida ha sido uno de los puntos mejor valorados, demostrando que más del 60% de los congresistas que entregaron su hoja de evaluación ha quedado muy satisfechos con el trabajo realizado desde la Secretaría del Congreso.

### 5.3. VALORACION GENERAL DE LA ORGANIZACION

#### ORGANIZACIÓN CONGRESO

(Valorados por 264 congresistas)

Puntuación	%
1	9,9
2	13,5
3	21,2
4	37,9
5	17,5



Valoración media 6,9 (sobre 10)

De este modo, podemos afirmar que la organización del acto ha sido apreciada como positiva, a pesar de errores muy concretos que se han ido solucionando fácilmente gracias a la labor de las personas que han trabajado en la Secretaría Técnica de Congreso.

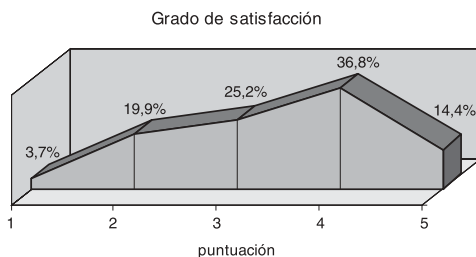
### 6. VALORACIÓN GENERAL DEL CONGRESO

Para finalizar, mostraremos los datos aportados en los ítems sobre la valoración general del Congreso de las hojas de evaluación, en los que se refleja la unión de los elementos organizativos y científicos del Congreso.

## GRADO SATISFACCIÓN

(Valorados por 264 congresistas)

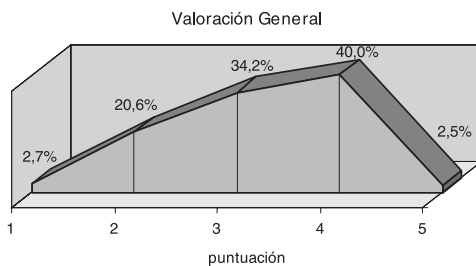
Puntuación	%
1	3,7
2	19,9
3	25,2
4	36,8
5	14,4

**Valoración media 6,9 (sobre 10)**

## VALORACIÓN GENERAL

(Valorado por 243 congresistas)

Puntuación	%
1	2,7
2	20,6
3	34,2
4	40,0
5	2,5

**Valoración media 6,4 (sobre 10)**

Podemos afirmar que en ambos ítems se muestra un alto grado de satisfacción, el cual nos indica a las entidades organizadoras que la labor realizada ha sido apreciada muy positivamente, lo cual agradecemos profundamente.

Para nosotros es realmente gratificante saber que el esfuerzo realizado durante casi un año para organizar el IV Congreso Estatal de/l Educador/a Social ha dado sus frutos.

De todos modos, y para evitar caer en triunfalismos, debemos tener en cuenta el porcentaje, aunque menor, de asistentes no satisfechos (que puntuaron 1 ó 2).

Tendremos que analizar cuáles han sido los factores que han influido en que alrededor de un 20 % de congresistas no hayan encontrado positiva esta experiencia para transmitir esta información a los organizadores del V Congreso Estatal que se celebrará el 2007 en Castilla la Mancha.



# ÓRGANOS DEL CONGRESO

## COMITÉ DE HONOR

S. M. La Reina Doña Sofía

**Excmo. Sr. D. Jesús Caldera Sánchez-Capitán**, Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales.

**Excmo. Sr. D. Manuel Fraga Iribarne**, Presidente de la Xunta de Galicia.

**Ilmo. Sr. D. Xosé A. Sánchez Bugallo**, Alcalde de Santiago de Compostela.

**Excmo. Sr. D. Celso Currás Fernández**, Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria.

**Excma. Sra. D. Pilar Rojo Noguera**, Conselleira de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.

**Excma. Sra. D. María José Cimadevila Cea**, Conselleira de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.

**Excmo. Sr. D. José M<sup>a</sup> Hernández Cochón**, Conselleiro de Sanidade.

**Excmo. Sr. D. Jesús Pérez Varela**, Conselleiro de Cultura, Comunicación Social e Turismo.

**Excmo. Sr. D. Aurelio Miras Portugal**, Conselleiro de Emigración.

**Excmo. Sr. D. Salvador Fernández Moreda**, Presidente de la Excma. Diputación de A Coruña.

**Excmo. y Magfco. Sr. D. Senén Barro Ameneiro**, Rector de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Excmo. y Magfco. Sr. D. Domingo Docampo Amoedo**, Rector de la Universidad de Vigo.
- Excmo. y Magfco. Sr. D. José M<sup>a</sup> Barja Pérez**, Rector de la Universidad de A Coruña.
- Sra. D<sup>a</sup>. Adelaida Negreira Riveiro**, Concejala Delegada de Bienestar Social y Mujer, Ayuntamiento de Santiago de Compostela.
- Sra. D<sup>a</sup>. Elvira Cienfuegos López**, Concejala Delegada de Educación, Ayuntamiento de Santiago de Compostela.
- D<sup>a</sup>. Flor Hoyos Alarte**, Presidenta de ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social).
- D. Arlin Ness**, Presidente de AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales).
- D. Rafel López i Zaguirre**, Presidente del Col·legi d'Educadors i Eduadors Socials de Catalunya).
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Valiente**, Presidenta del Col·legi d'Educadors i Educarors Socials de les Illes Balears.
- D. Luis Miñano Jiménez**, Presidente del Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia.
- D. Alberto Fernández de Sanmamed Santos**, Presidente del CESG (Colexio de Educadores Sociais de Galicia).

## COMITÉ CIENTÍFICO

- D. José Antonio Caride Gómez**, Universidad de Santiago de Compostela.
- D<sup>a</sup>. Belén Caballo Villar**, Universidad de Santiago de Compostela.
- D. Héctor Manuel Pose Porto**, Universidad de A Coruña.
- D<sup>a</sup>. Ana M<sup>a</sup> Iglesias Galdo**, Universidad de A Coruña.
- D. Xosé Manuel Cid Fernández**, Universidad de Vigo.
- D<sup>a</sup>. María Dolores Dapía Conde**, Universidad de Vigo.
- D. Marti March Cerdá**, Universitat de les Illes Balears.
- D. Juan Carlos Mato Gómez**, Pedagogo.
- D. Jesús Vilar Martín**, Universidad Ramón Llull. Fundación Pere Tarrés.



**D. Carlos Sánchez-Valverde Visús**, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).

**D.<sup>a</sup> Eva M<sup>a</sup> López Soto**, Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG).

## COMITÉ ORGANIZADOR

**D. Alberto Fernández de Sanmamed Santos**, Presidente del CESG.

**D.<sup>a</sup> Eva M<sup>a</sup> López Soto**, Coordinadora de la Secretaría Científica.

**D.<sup>a</sup> María José Fernández Barreiro**, Coordinadora de la Secretaría Técnica.

**D. Alfonso Tembrás López**, Tesorero del CESG.

**D.<sup>a</sup> Susana Coromoto González Garrido**, Miembro de la Junta de Gobierno del CESG.

**D. Diego Parajó Naviera**, Miembro de la Junta de Gobierno del CESG.

**D.<sup>a</sup> Pilar Vicente Belloso**, Miembro de la Junta de Gobierno de ASEDES.

**D.<sup>a</sup> Soledad Hernández Hernández**, Educadora Social.

**D. Manuel García Blanco Castiñeiras**, Educador Social.

## SECRETARÍA TÉCNICA

**D.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Rey Couselo**, Secretaria técnica del CESG.

**D.<sup>a</sup> Lorena Rivera Varela**, Secretaria de Congreso.

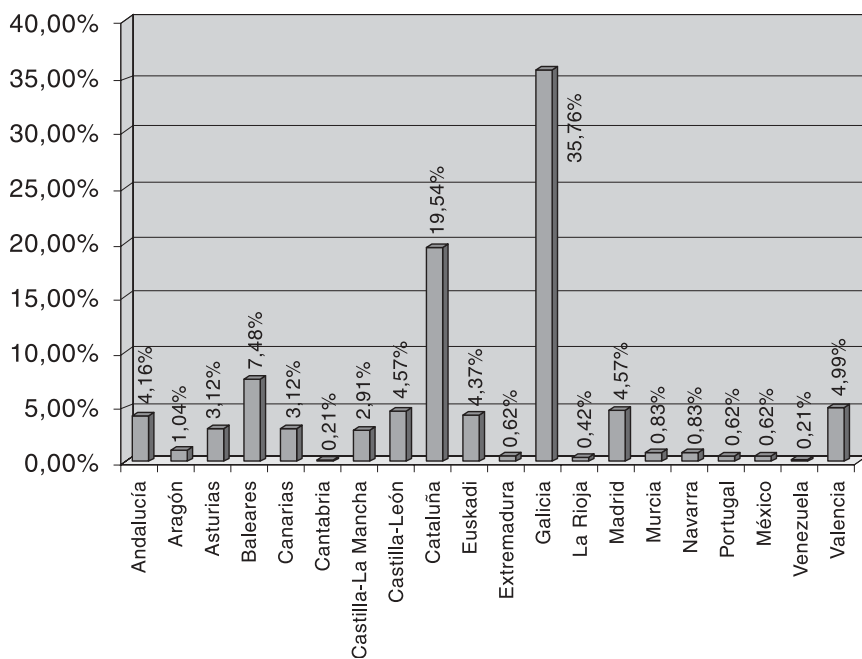


## DATOS SOBRE LOS CONGRESISTAS

NÚMERO DE ASISTENTES: 481

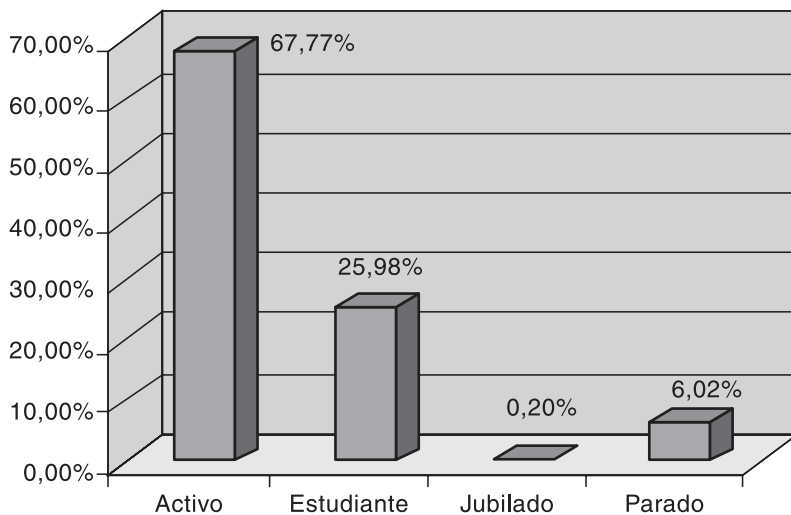
## INSCRIPCIONES SEGÚN LUGAR DE PROCEDENCIA

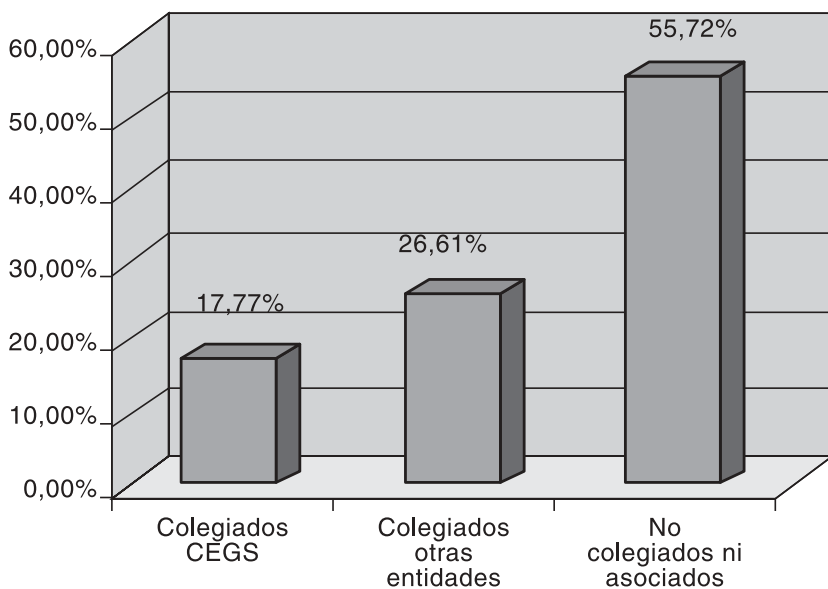
Lugar	Nº	%
Andalucía	20	4,16%
Aragón	5	1,04%
Asturias	15	3,12%
Baleares	36	7,48%
Canarias	15	3,12%
Cantabria	1	0,21%
Castilla-La Mancha	14	2,91%
Castilla-León	22	4,57%
Cataluña	94	19,54%
Euskadi	21	4,37%
Extremadura	3	0,62%
Galicia	172	35,76%
La Rioja	2	0,42%
Madrid	22	4,57%
Murcia	4	0,83%
Navarra	4	0,83%
Portugal	3	0,62%
México	3	0,62%
Venezuela	1	0,21%
Valencia	24	4,99%
<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>100,00%</b>



## Nº DE INSCRIPCIONES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL

Activo	326	67,77%
Estudiante	125	25,98%
Jubilado	1	0,20%
Parado	29	6,02%
Total		<b>481</b>





## COLEGIADOS O ASOCIADOS

Colegiados CEGS	17,67%
Colegiados otras entidades	26,61%
No colegiados ni asociados	55,72%

## **LISTADO DE ASISTENTES**

ABAL ROSALES, PATRICIA. GALICIA  
ABELLA ÁLVAREZ, IDALIA. GALICIA  
ADAME MOLDES, MANUEL. GALICIA  
ADEGA PIÑÓN, MARÍA. GALICIA  
AGUADO Y MIGUEL, PASCUAL. CASTILLA-LA MANCHA  
AGUELO MUÑOZ, FRANCISCO GUILLERMO. ARAGÓN  
ALARCÓN DÍAZ, M<sup>a</sup> ÁNGELES. CASTILLA-LA MANCHA  
ALENTA PELEGRÍ, BERTA. CATALUÑA  
ALOMAR FERRAGUIT, MAGDALENA. BALEARES  
ALONSO BERNÁRDEZ, JOSÉ GUMERSINDO. GALICIA  
ALONSO SÁIZ MIGUEL. CASTILLA-LEÓN  
ALTÉS BORONAT, JOSÉ M<sup>a</sup>. CATALUÑA  
ALVARADO PASTOR, MARÍA TERESA. BALEARES  
ÁLVAREZ COMESAÑA, GEMMA. GALICIA  
ÁLVAREZ D'ANCICCO, ANA. GALICIA  
ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, ELENA. CASTILLA-LEÓN  
ÁLVAREZ GARCÍA, PABLO. GALICIA  
ÁLVAREZ LORENZO, LETICIA. GALICIA  
ÁLVAREZ SAN FRUTOS, MIGUEL ÁNGEL. CASTILLA-LEÓN  
AMEIJEIRAS SAIZ, ROSA. EXTREMADURA  
ANSOLEAGA SAN ANTONIO, DAVID ALBERTO. MADRID  
APARICIO CRUZ, ÁNGEL JESÚS. CATALUÑA  
ARAGÓN MINGONACE, ANA M<sup>a</sup>. BALEARES  
ARAMBURO CARACOL, GUILLERMO. CATALUÑA  
ARENAS RAMÍREZ, JOSEFA. ASTURIAS  
ARIAS FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA

ARIVE ARLEGUI, JESÚS. VALENCIA  
ARMAS BRITO, LETICIA M<sup>a</sup>. CANARIAS  
ARQUÉ MULÉ, NURIA. CATALUÑA  
ARRANZ LÓPEZ, JORGE. PAÍS VASCO  
ARRICABERRI VERGARA, MIGUEL ÁNGEL. PAÍS VASCO  
ARROJO LONGUEIRA, ANA M<sup>a</sup>. GALICIA  
ASTRAY GARCÍA, LUISA. GALICIA  
AUBERT SIMÓN, ADRIANA. CATALUÑA  
AYERRA GURPEGUI, CARMELO. NAVARRA  
BADIA BAFALUY, XAVIER. CATALUÑA  
BALSA URÓS, ANTONIO LUIS. ARAGÓN  
BAÑÓN FERRI, ROBERTO JUAN. MURCIA  
BARCIA MOSQUERA, PILAR. GALICIA  
BARNÉS SERRA, ANDREU. BALEARES  
BATET TRÍAS, SILVIA. CATALUÑA  
BAYO GONZÁLEZ, CRISTINA. CASTILLA-LEÓN  
BERENGUER GARCÍA, ESTELA. BALEARES  
BERGARECHE LENDINES, JUNCAL. MADRID  
BOCERO LÓPEZ, ANTONIO. ANDALUCÍA  
BONNIN BARRERA, ISABEL. BALEARES  
BONO BLASCO, JOSÉ PABLO. VALENCIA  
BOUZAMAYOR GALDO, ANA. GALICIA  
BÓVEDA LÓPEZ, MAR. GALICIA  
BUGALLO SÁNCHEZ, LAURA. GALICIA  
BUITRÓN GONZÁLEZ, LAURA. GALICIA  
BÜRCEL, SABINE. BALEARES  
CABALLO VILLAR, M<sup>a</sup> BELÉN. GALICIA  
CABO GÓMEZ, CRISTINA. GALICIA  
CALAFAT RIPIO, ANTONI. BALEARES  
CALDERÓN AGUIRADO, M<sup>a</sup> JOSÉ. ARAGÓN  
CALERO ROMERO, ANA PILAR. ANDALUCÍA  
CALVO DE LEÓN, RAFAEL. CASTILLA-LEÓN  
CAMPOS MARQUÉS, JAVIER. CATALUÑA  
CAMPOS PADILLA, HÉCTOR. MÉXICO  
CANDEDO GUNTURIZ, M<sup>a</sup>. DOLORES. GALICIA



CANO RAYA, M<sup>a</sup> ISABEL. BALEARES  
CÁNOVAS CALVO, DANIEL FRANCISCO. GALICIA  
CÁNOVAS LEONHARDT, PAZ. VALENCIA  
CARAMÉS BOADA, MARTA. CATALUÑA  
CARBALLO MARTÍN, DIGNA FLOR. GALICIA  
CARIDE GÓMEZ, JOSÉ ANTONIO. GALICIA  
CARVAJAL LUQUE, ROSALÍA. ANDALUCÍA  
CASADO ALONSO, CRISTINA. PAÍS VASCO  
CASTAÑO NEIRA, MARTA. GALICIA  
CASTILLO NEVOT, PILAR. VALENCIA  
CASTRO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> MONTSERRAT. GALICIA  
CASTRO VIGO, M<sup>a</sup> SOLEDAD. GALICIA  
CATOIRA LÓPEZ, MARÍA ANTONIA. GALICIA  
CEA MARTÍNEZ, ROCÍO. GALICIA  
CEDÓ CAMINO, SANDRA. CATALUÑA  
CENTENO LÓPEZ, FRANCISCO. CATALUÑA  
CHAMORRO ARIÑO, OLGA. CATALUÑA  
CHAMORRO JASSO, ANA ISABEL. ARAGÓN  
CHAVES GONZÁLEZ, ESPERANZA. GALICIA  
CID FERNÁNDEZ, XOSÉ MANUEL. GALICIA  
CID MONTEIRO, LOURDES. GALICIA  
COELHO CANASTRA, FERNANDO AUGUSTO. PORTUGAL  
COLL MORRO, ANA M<sup>a</sup>. BALEARES  
COLLADO ACHAU, ANTONIO. CASTILLA-LA MANCHA  
CONDE SUMAY, RITA. GALICIA  
CORDERO FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> DEL CARMEN. CASTILLA-LEÓN  
CORTADA MARÍN, ISABEL. BALEARES  
CORTÉS BURGUÉS, M<sup>a</sup> DEL ANGELS. CATALUÑA  
COSTA OLIVA, CINTA. CATALUÑA  
COUÑAGO RINCÓN, MARÍA. GALICIA  
CRESPO PEÓN, LOURDES. GALICIA  
CREUHERAS MARGENAT, CARMEN. CATALUÑA  
CUADRADO CARRERO, CONCEPCIÓN. CATALUÑA  
DACRUZ DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
DAPIA CONDE, M<sup>a</sup> DOLORES. GALICIA

DE LA IGLESIA GUTIÉRREZ, FCO. JAVIER. BALEARES  
DE LA ROSA CASADO, PEPÍN. CATALUÑA  
DE LA RÚA MADRAZO, IZASKUN. PAÍS VASCO  
DE LARA GUIJARRO, ENRIQUETA. MADRID  
DE LUIS GONZÁLEZ, GORKA. GALICIA  
DE LUIS GUINDULAIN, LUIS CARLOS. MADRID  
DEL PALACIO DUÑABEITIA, M<sup>a</sup> DE LA CONCEPCIÓN. ASTURIAS  
DELGADO TOMÉ, JOSEFA. GALICIA  
DÍAZ GÓMEZ, DOMICIANO. PAÍS VASCO  
DÍAZ GONZÁLEZ, DIANA. GALICIA  
DÍAZ PALMER, JOSÉ MIGUEL. BALEARES  
DÍEZ GÓMEZ, JOSÉ M<sup>a</sup>. CASTILLA-LA MANCHA  
DIGON ALONSO, M<sup>a</sup> TERESA. GALICIA  
DOMENECH BUELE, M<sup>a</sup> BERNARDA. BALEARES  
DOMÍNGUEZ ALBERTE, XOAN CARLOS. GALICIA  
DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ. CATALUÑA  
DOVIGO PRIETO, JUAN CARLOS. GALICIA  
DURA AGULLES, VICENT. VALENCIA  
EGUILUZ BARAÑANO, ANA. PAÍS VASCO  
ESCODA PORQUERES, VÍCTOR. CATALUÑA  
ESCODA TROBAT, MARTA. BALEARES  
ESMORÍS SOUTO, M<sup>a</sup> INÉS. GALICIA  
EXPÓSITO LÓPEZ, FÁTIMA M<sup>a</sup>. GALICIA  
EXPÓSITO MONZÓN, ESTHER. CANARIAS  
FACHAL CRESPO, SONIA. GALICIA  
FAJARDO HERAS, CESAR. MADRID  
FANEGO MIRAGAYA, ROCÍO. GALICIA  
FARACO SÁNCHEZ, SERGIO. ANDALUCÍA  
FERNÁNDEZ ARIAS, MIRIAM. BALEARES  
FERNÁNDEZ BARREIRO, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
FERNÁNDEZ CONDE, LISARDO. GALICIA  
FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS, ALBERTO. GALICIA  
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, JULIO. GALICIA  
FERNÁNDEZ GRAU, JOSÉ ANTONIO. GALICIA  
FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, ANA M<sup>a</sup>. ASTURIAS

FERNÁNDEZ LAMAS, BEATRIZ. GALICIA  
FERNÁNDEZ LEMOS, MÓNICA. GALICIA  
FERNÁNDEZ MÉNDEZ, ANA M<sup>a</sup>. GALICIA  
FERNÁNDEZ PEÑA, ALEJANDRO. GALICIA  
FERNÁNDEZ PÉREZ, DOLORES. MADRID  
FERNÁNDEZ PÉREZ, M<sup>a</sup> PILAR. GALICIA  
FERNÁNDEZ PÉREZ, ESTHER. CATALUÑA  
FERNÁNDEZ PRIETO, MARTA. GALICIA  
FERNÁNDEZ SOLÍS, JESÚS DAMIÁN. MADRID  
FERNÁNDEZ VALIENTE, M<sup>a</sup> ÁNGELES. BALEARES  
FERRADAL MORÁN, M<sup>a</sup> ÁNGELES. CATALUÑA  
FERREIRA DA COSTA RIBEIRO MAIA, CRISTINA M<sup>a</sup>. PORTUGAL  
FERREIRO VALLE, LUCÍA. GALICIA  
FERREIRO VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> ÁNGELA. GALICIA  
FERRER LLOMPART, ISABEL. BALEARES  
FERRER MUNAR, MÓNICA. BALEARES  
FERRER VENTURA, MARTA. CATALUÑA  
FIESTAS CONTRERAS, SILVIA. MADRID  
FILGUEIRA LÓPEZ, ALFONSO. GALICIA  
FONT MAYOL, CATALINA. BALEARES  
FORES MIRAVALLES, ANA M<sup>a</sup>. CATALUÑA  
FORNELL PARRA, GEMMA. CASTILLA-LA MANCHA  
FORNÓS CASARES, RUBÉN. CATALUÑA  
FORNÓS PUIGVERT, EVA. CATALUÑA  
FOUCE REGUEIRO, INMACULADA. GALICIA  
FREIRE BLANCO, SOFÍA. GALICIA  
FUENTES MAQUIEIRA, M<sup>a</sup> DE LOS ÁNGELES. GALICIA  
FUENTES MAQUIEIRA, M<sup>a</sup> DEL CARMEN. GALICIA  
FUNGUEIRIÑO REY, M<sup>a</sup> JESÚS. GALICIA  
GALÁN CARRETERO, DAVID. CASTILLA-LA MANCHA  
GALÁN IZQUIERDO, ANTONIO JAVIER. ANDALUCÍA  
GALÁN SÁNCHEZ, RAQUEL. CASTILLA-LEÓN  
GALLEGO CALVO, SANDRA. CATALUÑA  
GALLEGO SANTOS, DOLORES. GALICIA  
GÁLVEZ RIUS, DIANA. CATALUÑA

GAMARRA DE LA VILLA, TOMAS JOSÉ. CATALUÑA  
GARCÍA AGUDO, MARIO. CASTILLA-LEÓN  
GARCÍA ARIAS, EVA M<sup>a</sup>. ASTURIAS  
GARCÍA BARRAGÁN, TEODORO. LA RIOJA  
GARCÍA BARTOLL, GILBERTO. VALENCIA  
GARCÍA LÓPEZ, AMELIA. MADRID  
GARCÍA PEREA, ROBERTO. MADRID  
GARCÍA SÁNCHEZ, RITA. CASTILLA-LEÓN  
GARCÍA-BLANCO CASTIÑEIRA, MANUEL. MADRID  
GARFELLA ESTEBAN, PEDRO. VALENCIA  
GARRA LÓPEZ, ANTONIO. GALICIA  
GARRIDO PUGA, ROSARIO M<sup>a</sup>. GALICIA  
GASCÓN CLEMENCIA, JAVIER. CATALUÑA  
GAY NOVOA, ANA. GALICIA  
GAYO SEQUEIROS, TERESA. GALICIA  
GIL ROBLES, JUAN ENRIQUE. CATALUÑA  
GIL RODRÍGUEZ, DAMIÁN. GALICIA  
GÓMEZ ALONSO, BEATRIZ. GALICIA  
GÓMEZ CANCELA, NELY. GALICIA  
GÓMEZ FERNÁNDEZ, ALEJANDRA. CASTILLA-LEÓN  
GÓMEZ PÉREZ, DANIEL. ANDALUCÍA  
GÓMEZ ROLLÓN, GABRIEL. CASTILLA-LA MANCHA  
GÓMEZ SÁNCHEZ, ROCÍO. GALICIA  
GÓMEZ SERRANO, JUAN. CASTILLA-LEÓN  
GOMILA BAUZA, M<sup>a</sup> ROSA. BALEARES  
GONZÁLEZ GARRIDO, SUSANA COROMOTO. GALICIA  
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> MERCEDES. ANDALUCÍA  
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, YOLANDA. MADRID  
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, ISOLINA. ASTURIAS  
GONZÁLEZ MARTÍNEZ, FÁTIMA. GALICIA  
GONZÁLEZ MONTESINOS, XOSÉ ANTÓN. GALICIA  
GONZÁLEZ PALOMINO, BAUTISTA. CASTILLA-LA MANCHA  
GONZÁLEZ PELETEIRO, ÁUREA. GALICIA  
GONZÁLEZ QUINTEIRO, ANA ISABEL. GALICIA  
GONZÁLEZ SÁNCHEZ, MARGARITA. CASTILLA-LEÓN

GONZÁLEZ SILVA, PEDRO SANTIAGO. CANARIAS  
GONZÁLEZ TENORIO, FCO. MANUEL. VALENCIA  
GONZÁLEZ VILLAR, ÁUREA. GALICIA  
GRANELL CEBOLLA, INMACULADA. BALEARES  
GRATEROL ACEVEDO, GLORIA LISBETH. VENEZUELA  
GRIMALDO ARRIAGA, JULIO RODOLFO. MÉXICO  
GUERRERO HERRERA, FRANCISCO JOSÉ. ANDALUCÍA  
GUIJARRO CABALLERO, ELADIO. BALEARES  
GÜIMIL TRIGO, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
GUINOT CASADO, PENÉLOPE. BALEARES  
GUTIÉRREZ SANTANA, ANA VANESA. CANARIAS  
GUZMÁN GARCÍA, M<sup>a</sup> JESÚS. CANARIAS  
HABA JIMÉNEZ, CÉSAR. CASTILLA-LA MANCHA  
HERMIDA MÍSER, MILAGROS. GALICIA  
HERNÁNDEZ ALVARADO, FABIOLA. CANARIAS  
HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> SOLEDAD. GALICIA  
HOYOS ALARTE, FLOR. VALENCIA  
IBOLEÓN CABRERA, ISABEL. CANARIAS  
IGLESIAS GALDO, ANA. GALICIA  
IGLESIAS VALDÉS, REBECA. ASTURIAS  
IGLESIAS ZORRILLA, EVA MARÍA. PAÍS VASCO  
IMAZ LARREA, MARÍA ERKUDEN. NAVARRA  
ITXART ROS, ANA. CATALUÑA  
IZCUE CIA, M<sup>a</sup> EUGENIA. NAVARRA  
JARIOT GARCÍA, MERCEDES. CATALUÑA  
JEREMÍAS PUIG, INMACULADA. CATALUÑA  
JIMÉNEZ GALVÁN, ANTONIO. VALENCIA  
JIMÉNEZ GARCÍA, MÓNICA. CATALUÑA  
JIMÉNEZ REBOLLO, M<sup>a</sup> LUISA. CASTILLA-LEÓN  
JIMÉNEZ SIMÓN, JUAN RAMÓN. ANDALUCÍA  
JORDANA PERALTA, ROSA MARÍA. CATALUÑA  
JULIÁ BOSCH, ANTONI. CATALUÑA  
JUNQUERA VILLACORTA, LORENA. PAÍS VASCO  
JUNYENT PARERA, M<sup>a</sup> ÁNGELA. CATALUÑA  
LACALLE MONTENEGRO, PURIFICACIÓN. LA RIOJA

LAGUNA ESCUDERO, GERARDO. CASTILLA-LEÓN  
LAHOZ PARDELL, ANNA. CATALUÑA  
LAIN CORBI, CARMEN. CATALUÑA  
LARRAÑAGA ITURRIAGAGOITIA, IBON. PAÍS VASCO  
LARROCA GASCÓN, ELENA. CANARIAS  
LAVANDEIRA SUÁREZ, FERNANDO RAMÓN. GALICIA  
LÁZARO APARICIO, ARACELI. CATALUÑA  
LEIVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ. ANDALUCÍA  
LEMA MOUZO, BELÉN. GALICIA  
LEÓN CAAMAÑO, ANA M<sup>a</sup>. GALICIA  
LEUZA GARCÍA, ANA JOSÉ. NAVARRA  
LISTE MOURE, MARÍA DE LOS ÁNGELES. GALICIA  
LLABRES PLANAS, ANTONIA. BALEARES  
LLETJÓS LLAMBIAS, ENRIC. CATALUÑA  
LLOMPART COLL, TOMAS. CATALUÑA  
LLOMPART VANRELL, ESPERANZA. BALEARES  
LLOPART ALARI, ROGER. CATALUÑA  
LLOREDA CARRERAS, MÓNICA. CATALUÑA  
LÓPEZ CORREDOIRA, M<sup>a</sup> NOEMÍ. GALICIA  
LÓPEZ GUERRERO, MARIO. GALICIA  
LÓPEZ LAGO, ALICIA. GALICIA  
LÓPEZ MARTÍN, RAMÓN. VALENCIA  
LÓPEZ NOGUERO, FERNANDO. ANDALUCÍA  
LÓPEZ SOTO, EVA. GALICIA  
LÓPEZ TABERNERO, LAURA. VALENCIA  
LÓPEZ ZAGUIRRE, RAFEL. CATALUÑA  
LORENTE GUERRERO, JAVIER. CATALUÑA  
LORENZO CRUZ, M<sup>a</sup> BENIGNA. GALICIA  
LOZANO SALVADOR, LUZ. VALENCIA  
MACHADO VICENS, AQUILINA. BALEARES  
MAESTRO ROCA, NURIA. CATALUÑA  
MALLO ALONSO, M<sup>a</sup> DEL ROSARIO. GALICIA  
MANERO ROMEO, JAVIER. CATALUÑA  
MARCH CERDÀ, MARTÍ XAVIER. BALEARES  
MARÍN MONTÁLVEZ, ISABEL. MADRID

MARINA MARTÍNEZ, ANTONIO. CASTILLA-LEÓN  
MÁRQUEZ ÉVORA, FELIPA. CANARIAS  
MARTÍ JULIÁ, M<sup>a</sup> AMPARO. VALENCIA  
MARTÍN LÓPEZ, LETICIA. CASTILLA-LEÓN  
MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> PILAR. GALICIA  
MARTÍNEZ FUENTES, MIGUEL ÁNGEL. CASTILLA-LA MANCHA  
MARTÍNEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup> CONCEPCIÓN. PAÍS VASCO  
MARTÍNEZ NEIRA, NATALIA CARLOTA. MADRID  
MARTÍNEZ ORTEGA, FÉLIX. CANTABRIA  
MARTÍNEZ PRIETO, ALEJANDRO. ASTURIAS  
MARTÍNEZ RIVERA, ÓSCAR. CATALUÑA  
MARTÍNEZ SÁNCHEZ, EDUARDO. GALICIA  
MARTÍNEZ SUÁREZ, PEDRO. ASTURIAS  
MAURICIO JAREÑO, MAITE. CATALUÑA  
MEAÑO VIEITES, INÉS. GALICIA  
MEDINA GARCÍA, ANA M<sup>a</sup>. CANARIAS  
MEIXÚS FILGUEIRA, M<sup>a</sup> DOLORES. GALICIA  
MENDAÑA PICO, ESTHER. GALICIA  
MÉNDEZ LOIS, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
MESTRE SÀEZ, M<sup>a</sup> DEL MAR. CATALUÑA  
MIÑANO JIMÉNEZ, LUIS. MURCIA  
MIR MASSANA, CRISTINA. CATALUÑA  
MIRALLAS ESPALLARGAS, EVA. BALEARES  
MIRÓN MOARES, LIDIA. GALICIA  
MOLINA GÓMEZ, RAMÓN. GALICIA  
MONFORT FERNÁNDEZ, SANDRA. CATALUÑA  
MONREAL GIMENO, M<sup>a</sup> CARMEN. ANDALUCÍA  
MONSORIU MARTÍN, MARÍA LUISA. CATALUÑA  
MONTES CANTO, EDUARDO. BALEARES  
MORALES CALVO, SONIA. CASTILLA-LA MANCHA  
MORAN VEGA, JOSÉ ANTONIO. CATALUÑA  
MORÉ MATEU, MIQUEL. CATALUÑA  
MOREY ALZADORA, ANA MARÍA. BALEARES  
MORÓN SAÍNZ DE GARAI, MÓNICA. CANARIAS  
MORROS VIGIL, M<sup>a</sup> PILAR. CATALUÑA

MOURIÑO MOREIRA, SARA. GALICIA  
MULET REÑE, FRANCISCA. CATALUÑA  
MUÑOZ ALONSO, ROBERTO. CASTILLA-LEÓN  
MUÑOZ ARREZA, SILVIA. BALEARES  
MUÑOZ BAÑÓN, PAULA. VALENCIA  
MUÑOZ CARBONELL, ISMAEL. PAÍS VASCO  
MUÑOZ CASTRO, MARTA. CASTILLA-LEÓN  
MUÑOZ RICO, ANTONIO JOSÉ. BALEARES  
NAVARRO CASALES, AURELIO. GALICIA  
NAVARRO DE LA FUENTE, MARTÍN. BALEARES  
NEGREIRA RODRÍGUEZ, JAVIER. GALICIA  
NIETO ORTEGA, RAFAEL. CATALUÑA  
NIÓN LOIS, LORENA. GALICIA  
NUNES FERREIRA, MARIANELA. PORTUGAL  
OLIVA MARÍN, YOLANDA. ANDALUCÍA  
OLIVAR ARROYO, ÁLVARO. MADRID  
OLIVAS RUBIO, JOSÉ ANTONIO. VALENCIA  
OLOMI FALGUERA, RAMÓN. CATALUÑA  
ORTEGA GUILLEN, ISABEL. CATALUÑA  
OSORIO MONTENEGRO, JUAN LUIS. GALICIA  
OTERO HERNÁIZ, MARÍA. PAÍS VASCO  
OTERUELO PÉREZ, ANA. GALICIA  
PALACIO VALDÉS, AROA. ASTURIAS  
PALLARES PLANELL, JOSEPH. CATALUÑA  
PALOMERO CASTELLANO, VANESA. CATALUÑA  
PAPÍN FERNÁNDEZ, SUSANA. GALICIA  
PARADA LÓPEZ, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
PARAJÓ NAVIERA, DIEGO. GALICIA  
PARRA CÓRDOBA, GINÉS JESÚS. ANDALUCÍA  
PARRA MÉNDEZ, ADRIÁN. PAÍS VASCO  
PECES BERNARDO, FRANCISCO JOSÉ. CASTILLA-LA MANCHA  
PELLISA VAQUÉ, BRU. CATALUÑA  
PENA FUENTES, LUCÍA. GALICIA  
PEREIRA LAREO, M<sup>a</sup> JOSÉ. GALICIA  
PÉREZ ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> AURORA. ASTURIAS



PÉREZ BONET, GREGORIO. MADRID  
PÉREZ GARCÍA, SARA. GALICIA  
PÉREZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> LOURDES. MADRID  
PERICON LLAVANERAS, M<sup>a</sup> DOLORES. CATALUÑA  
PERIS ESTELLES, SALOMÉ. VALENCIA  
PICO JABATO, RAÚL. PAÍS VASCO  
PINEDA ESTEBAN, ALEJANDRA. CATALUÑA  
PIÑEIRO ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> BELÉN. GALICIA  
PIÑEIRO GRANDAL, JORGE ANTONIO. GALICIA  
PIÑÓN RODRÍGUEZ, OTILIO JOSÉ. GALICIA  
PLANAS BOLOS, PERE VICENÇ. CATALUÑA  
PLANES GARCÍA, M<sup>a</sup> JOSÉ. MURCIA  
PONCE GARCÍA, JORDI. CATALUÑA  
PONSA BLANCH, MANUEL. CATALUÑA  
POSE PORTO, HÉCTOR MANUEL. GALICIA  
PRIEDE MARTÍNEZ, NOELIA. ASTURIAS  
PRIETO BERNÁRDEZ, LUISA. CATALUÑA  
PRIETO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> TERESA. PAÍS VASCO  
PRIMO CEBRIAN, JUAN MANUEL. CASTILLA-LEÓN  
QUETGLAS CANTARELLAS, JOANA M<sup>a</sup>. BALEARES  
QUILES CARRASCO, M<sup>a</sup> JOSÉ ANDALUCÍA  
RADIO GARCÍA, OLALLA. GALICIA  
RAMÍREZ CRUCEIRO, M<sup>a</sup> MERCEDES. GALICIA  
RASCÓN GÓMEZ, MARÍA TERESA. ANDALUCÍA  
REDONDO REDONDO, M<sup>a</sup> CARMEN. CATALUÑA  
REGLERO RADA, MERCEDES. MADRID  
REGUEIRA MARTÍNEZ, LUCÍA. GALICIA  
REY ARAUJO, DIANA M<sup>a</sup>. GALICIA  
REY REY, NELLY. GALICIA  
RIBAS GALUMBO, ELISA NIEVES. BALEARES  
RIQUELME PINEDA, LIDIA. CATALUÑA  
RIVAS VIEITES, ELENA. GALICIA  
RIVERA VERDÉS, CRISTINA. VALENCIA  
RODRIGO GONZÁLEZ, JOSÉ FRANCISCO. CANARIAS  
RODRÍGUEZ BARRAL, CARLOS. GALICIA

RODRÍGUEZ CUETO, IÑAKI. PAÍS VASCO  
RODRÍGUEZ GÓMEZ, RAMÓN. ANDALUCÍA  
RODRÍGUEZ IGLESIAS, MANUEL. GALICIA  
RODRÍGUEZ MARCOS, ANA M<sup>a</sup> FRANCISCA. GALICIA  
RODRÍGUEZ PÉREZ, ANA BELÉN. GALICIA  
RODRÍGUEZ RINCÓN, PAZ. CATALUÑA  
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, JESÚS. GALICIA  
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MARGARITA. CANARIAS  
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, OLALLA. GALICIA  
ROEL BARBEITO, NOELIA. GALICIA  
ROIG MIRET, JOSEPH. CATALUÑA  
ROMARÍS DURÁN, ALBA ZEA. GALICIA  
ROMERA NICOLÁS, MARTA. CATALUÑA  
ROMERO MARTÍNEZ, MARÍA ÁNGELES. PAÍS VASCO  
ROS ROS, CONCEPCIÓN. VALENCIA  
RUBIO MERINO, DANIEL. PAÍS VASCO  
RUBIO VILLAR, JUANA. CATALUÑA  
RUIZ ROMÁN, CRISTÓBAL. ANDALUCÍA  
RUIZ VELEZ, M<sup>a</sup> MERCEDES. ANDALUCÍA  
SÁEZ FOROS, FRANCESC. CATALUÑA  
SÁEZ SÁEZ, LUIS. MADRID  
SAGARDOY AZAGRA, CARLOS. PAÍS VASCO  
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD M<sup>a</sup>. VALENCIA  
SALA ROCA, JOSEFINA. CATALUÑA  
SALLENT I DOMÉNECH, SARA. CATALUÑA  
SÁNCHEZ ALONSO, FRANCISCO JAVIER. GALICIA  
SÁNCHEZ BAÑÓN, M<sup>a</sup> ROSARIO. CASTILLA-LA MANCHA  
SÁNCHEZ I PERIS, FRANCESC JOSEPH. VALENCIA  
SÁNCHEZ LUIS, SUSANA. EXTREMADURA  
SÁNCHEZ ROMERO, MERCEDES. GALICIA  
SÁNCHEZ ROMERO, JOANA. CATALUÑA  
SÁNCHEZ-VALVERDE VISÚS, CARLOS. CATALUÑA  
SANTAMARÍA VERGARA, SERGIO AMADO. MÉXICO  
SANTIAGO MOARES, PATRICIA. GALICIA  
SANTIRSO SANTA CLARA, M<sup>a</sup> AMELIA MERCEDES. ASTURIAS

SANZ LORENZO, MARTA. GALICIA  
SARDIÑA VALERO, JOSÉ MARÍA. MADRID  
SARDIÑA VALERO, FÉLIX. MADRID  
SARQUELLA CASELLAS, ESTER. CATALUÑA  
SEIJO ANCA, PALOMA M<sup>a</sup>. GALICIA  
SENENT SÁNCHEZ, JOAN MARÍA. VALENCIA  
SEOANE PÉREZ, EMILIA. GALICIA  
SEOANE REIRIZ, VIOLETA. GALICIA  
SERRANO BERNAL, M<sup>a</sup> BEGOÑA. CANARIAS  
SERRANO ORTIZ, MARTA. CASTILLA-LA MANCHA  
SERRANO TAPIADOR, CESAR. CATALUÑA  
SESÉ MONCLÚS, JESÚS. CATALUÑA  
SIMÓ GIL, NURIA. CATALUÑA  
SIMÓN RIVEIRO, ANA BELÉN. GALICIA  
SOBRÓN SALAZAR, INDALECIO. CASTILLA-LEÓN  
TAMARIT RUBIO, ANA M<sup>a</sup>. VALENCIA  
TAÑA MOLA, HELENA. CATALUÑA  
TEIJEIRA BLANCO, JOSEFA. GALICIA  
TEIRA GARCÍA, SOFÍA. GALICIA  
TEMBRÁS LÓPEZ, ALFONSO. GALICIA  
TOGORES HERNANI, JOSÉ RAMÓN. GALICIA  
TOMÉ CASTRO, FERNANDO. GALICIA  
TORRADO LANGA, TRINIDAD. ANDALUCÍA  
TRIGO VÁZQUEZ, CARLOS. GALICIA  
TRUJILLO HERRERA, JUAN FRANCISCO. CANARIAS  
TURNES VARELA, NOELIA. GALICIA  
UCIEDA ARCAS, M<sup>a</sup> PILAR. GALICIA  
UZAL MANTENGA, MARTA. GALICIA  
VALDÉS SÁNCHEZ, CARMEN ANA. ASTURIAS  
VALENCIANO TORMO, ISABEL. VALENCIA  
VALIENTE MONJO, LUIS. CASTILLA-LEÓN  
VALÍN ARMAS, ÁGUEDA. GALICIA  
VALLINA QUIROGA, DEMELSA. ASTURIAS  
VALLS CAROL, M<sup>a</sup> ROSA. CATALUÑA  
VALLS GARCÍA, MARTA. CATALUÑA

VALVERDE VILLAR, M<sup>a</sup> SONIA. GALICIA  
VARELA CRESPO, LAURA. GALICIA  
VARELA GONZÁLEZ, LOURDES. GALICIA  
VARELA LORENZO, MARCOS. GALICIA  
VARELA MÉNDEZ, BERTA. ASTURIAS  
VARELA PÉREZ, IÑAKI. GALICIA  
VARELA SOTELO, M<sup>a</sup> DEL MAR. GALICIA  
VARGAS CALLEJAS, GERMÁN. GALICIA  
VARGAS DÍEZ, EVA. EXTREMADURA  
VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> PRIMA. GALICIA  
VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, ALFONSO. GALICIA  
VEIGA CRECENTE, MARCOS. GALICIA  
VELASCO VAZ, LUIS ÁNGEL. GALICIA  
VENTURA LLUCH, DAVID. CATALUÑA  
VERANO OCHOA, ANA M<sup>a</sup>. PAÍS VASCO  
VEREA LÓPEZ DE GUEREÑO, BELÉN. GALICIA  
VICENTE BELLOSO, PILAR. CASTILLA-LEÓN  
VIDAL PEGUERO, LUIS. ARAGÓN  
VIDAL SOLÉ, ANA. CATALUÑA  
VIDEIRA SOENGAS, NOELIA. GALICIA  
VIEITES COSTA, SUSANA. GALICIA  
VIEITEZ SOTELO, LUCÍA. GALICIA  
VILA SARANDESES, LUCÍA. GALICIA  
VILAR DÍAZ, VANESA. GALICIA  
VILAR MARTÍN, JESÚS. CATALUÑA  
VILASÁNCHEZ SANJUÁN, CELIA. GALICIA  
VILLALBA MARTÍN, ÁNGEL. MADRID  
VILLAR PIÑEIRO, DIEGO. GALICIA  
VILLVERDE LÓPEZ, ANA M<sup>a</sup>. GALICIA  
VIQUE GINEZ, M<sup>a</sup> DOLORES. CATALUÑA  
YÁÑEZ MORENO, M<sup>a</sup> AMPARO. MURCIA  
ZABALZA DONAZAR, M<sup>a</sup> ISABEL. PAÍS VASCO  
ZAFRA IBÁÑEZ, DANIEL. CATALUÑA  
ZAMORA RODRÍGUEZ, ELISA TERESA. GALICIA  
ZAPICO BARBEITO, M<sup>a</sup> HELENA. GALICIA







