



Justicia social Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN II

**Actualidad e intervención socioeducativa
en distintos contextos**

Coordinadoras

Fanny T. Añaños

María del Mar García-Vita

Ana Amaro Agudo

PIRÁMIDE

Justicia social

Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN II

Actualidad e intervención socioeducativa
en distintos contextos

Coordinadoras
Fanny T. Añaños
María del Mar García-Vita
Ana Amaro Agudo

Justicia social Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN II
Actualidad e intervención socioeducativa
en distintos contextos

Colección:
Ediciones Universitarias

EDICIONES PIRÁMIDE

Esta obra se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad» (Ref. EDU2016-79322-R), I. P. Fanny T. Añaños Bedriñana. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

Índice volúmenes I y II

VOLUMEN II

Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos

Presentación (<i>Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo</i>)..	21
Prólogo (<i>Miguel Melendro Estefanía</i>)	23

PARTE I

Convivencia, justicia y derechos humanos

1. Los derechos humanos de las internas e internos en el contexto de las prisiones españolas (<i>Karen G. Añaños Bedriñana</i>)	29
2. Formas destructivas y constructivas de afrontamiento de los conflictos desde la Investigación para la Paz (<i>Maribel Rivera López, Elisabet Moles López y Rubén J. Burgos Jiménez</i>)	39
3. La educación para la paz, sostenibilidad e inclusión como retos pedagógicos del siglo XXI (<i>María Jesús Santos Villalba y María José Alcalá del Olmo Fernández</i>)	49
4. El territorio: escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz (<i>Hernán Rodríguez Villamil</i>)	57
5. Prevenir la radicalización desde el conocimiento experto (<i>Roberto M. Lobato, Javier Ruipérez e Inmaculada Marrero</i>)	65
6. ¡Cañada viva! Una transformación socioeducativa desde las familias, el barrio y la escuela (<i>Elvira Molina-Fernández e Inmaculada García-Martínez</i>)	75
7. Estado del arte de la investigación en la maestría en paz, desarrollo y ciudadanía (<i>Adriana Quimbayo Feria y William Giovanni Osorio Guerrero</i>)	85
8. La mediación intercultural en contextos educativos. Pasado, presente, futuro (<i>María Jesús Márquez García e Iulia Mancila</i>)	101

Índice

9. Significado de la democracia que circula entre jóvenes estudiantes de pedagogía que tienen compromiso político (<i>Marcela Betancourt Sáez</i>)	113
10. Testamento vital en Coímbra (Portugal): una mirada internacional al discernimiento y disposición profesional desde el Trabajo Social Sanitario (<i>José Manuel Jiménez Rodríguez</i>)	121
11. El derecho al asilo diplomático y el caso Alan García (<i>Augusto Hernández Campos</i>)	131
12. El derecho al ocio: un análisis desde el enfoque de pobreza multidimensional (<i>María Formoso Silva</i>)	141
13. Derecho a la alimentación y a la salud. Invernaderos sostenibles para combatir la desnutrición crónica infantil en Cajamarca, Perú (<i>Marco Antonio Añaños Bedriñana</i>)	151
14. Trabajadores agrícolas de temporada en el «punto de mira» (<i>Olaya Martín Rodríguez</i>)	159

PARTE II

Menores y jóvenes vulnerables

15. La noción de niño en los discursos pedagógicos en Colombia: entre la inteligencia y la personalidad (<i>Juan Diego Galindo Olaya</i>)	171
16. Aproximaciones teóricas frente al fenómeno de la desertión y uso de las TIC en Educación Superior (<i>Elkin Arturo Betancourt Ramírez</i>)	181
17. Construyendo currículum desde abajo: el desafío de una educación a distancia para todos los estudiantes (<i>Constanza Cárdenas Alarcón y Sebastián Guerrero Lacoste</i>)	193
18. Diálogo intercultural para fomentar la cultura de paz de menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (<i>Sebastián Sánchez Fernández y Francisca Ruiz Garzón</i>)	205
19. Estrategias eficaces para el acompañamiento socioeducativo con juventud migrante en protección (<i>Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández</i>)	215
20. Estudio cuantitativo sobre las creencias religiosas en los espacios de diálogo y convivencia de los jóvenes (<i>Sonia García-Segura, María José Martínez-Carmona y Carmen Gil del Pino</i>)	223
21. El fin del hacinamiento en las unidades socioeducativas en Brasil y el Supremo Tribunal Federal (<i>Hugo Fernandes Matias, Camila Dória Ferreira y Adriana Peres Marques dos Santos</i>)	233

22. Educación social, vinculación y sistematización del acompañamiento educativo con infancia y adolescencia en acogimiento residencial (<i>Santiago Ruiz-Galacho</i>)	241
23. Juventud en riesgo social y bienestar psicológico: análisis documental contemporáneo (<i>Jorge Díaz-Esterri, Rosa Goig Martínez y Ángel De Juanas Oliva</i>)	251
24. Análisis de las competencias profesionales en el ámbito socioeducativo y de la prevención (<i>Lidia Sánchez-Prieto, Juan José Montaña Moreno, Rosario Pozo Gordaliza y Marga Vives Barceló</i>)	261
25. Centros de Día: desarrollo personal y emocional de menores en riesgo de exclusión social (<i>Juan Manuel Sánchez Ramos</i>)	273
26. El programa Mayoría de Edad +18 andaluz: una oportunidad de inserción sociolaboral para jóvenes extutelados (<i>Verónica Sevillano-Monje y José González-Monteagudo</i>)	283
27. Acción socioeducativa en la formación para el empleo con juventud en protección (<i>Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández</i>)	295

PARTE III
Educación y sociedad

28. Identidad docente y sello inclusivo: el tránsito de la formación inicial a la formación continua (<i>María Angelica Valladares Astudillo, Domingo Bazán Campos, Rodrigo Sanhuesa Mendoza y Marcela Betancourt Sáez</i>)	307
29. Uso de metodologías activas/lúdicas en la formación docente para la mejora del proceso educativo (<i>Lina Higuera-Rodríguez y Marta Medina-García</i>)	321
30. La técnica del diamante para la toma de conciencia del asesoramiento al centro educativo (<i>Carmen Lucena Rodríguez, Lucía Fernández Terol, Javier Mula Falcón y Cristina Cruz González</i>)	331
31. La pedagogía social, una propuesta de buenas prácticas profesionales. Caso Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena (<i>Rina De León Herrera y Gloria Giammaria León</i>)	341
32. Participación de las familias en los centros educativos como factor imprescindible en el proceso educativo (<i>Lina Higuera-Rodríguez y Marta Medina-García</i>)	351
33. Formas de relación, percepciones y sentimientos de jóvenes hacia la escuela en contextos vulnerables (<i>Diego Fernando Acevedo León y Nohora Elisabeth Alfonso Bernal</i>)	361

Índice

34. Factores de riesgo que afectan la convivencia y el clima escolar en Educación Secundaria (<i>María Isabel García Uribe y Mónica González Márquez</i>)	371
35. Adquisición de habilidades sociales en la Educación Infantil: experiencia República Dominicana (<i>Rosaura Gutiérrez Valerio, Denice Martínez Tejada, Maireny De los Santos, Paola De León y María Fernández Cabezas</i>)	381
36. Exploración y conocimiento del entorno en la primera infancia. Una oportunidad para su educación (<i>Consuelo Vargas Mora</i>)	391
37. Formación por competencias en lengua castellana en el primer grado de escolaridad básica, panorama colombiano (<i>Alexandra Patricia Cantillo Barrera</i>)	403
38. «Día de los hábitos saludables en el estudiante». Material docente para proponer el desarrollo sostenible a través del aprendizaje servicio (<i>Salvador Baena-Morales, Carmen Ruíz-Repullo y Juan López-Morales</i>)	413
39. Reconstrucción microhistórica sobre el recurso agua en un proceso de sensibilización educativa a nivel medio. Un estudio de caso en Tequila-Veracruz, México (<i>Mireya Tetla Tepixtle y Alberto Danú Fabre Platas</i>)	421
40. Educación en medios más allá de la tecnología: retos y perspectivas para la escuela primaria (<i>Luz Neida Leal Acevedo</i>)	437

PARTE IV

Familia, género y prevención de la violencia

41. Formación en cuestiones de género: aspectos claves desde la universidad (<i>María Victoria Pérez de Guzmán Puya</i>)	455
42. ¿Intervienen los factores de sexo, género e identidades al diseñar proyectos de intervención socioeducativa? (<i>José Santos González y María del Consuelo Díez Bedmar</i>)	465
43. Revisión de los factores de riesgo psicológicos en la violencia filio-parental (<i>Ariadna Fuentes Moragues</i>)	475
44. La transmisión de la violencia en el entorno familiar de las organizaciones sociales peruanas de base de Lima, Perú (<i>Carla Añaños Herrera</i>)	483
45. Validación de un programa familiar para la promoción de la autonomía en el envejecimiento: el PCF-Auto (<i>Carmen Orte Socías, Gregorio Molina Paniagua, Lluc Nevot Caldentey y Joan Amer Fernández</i>)	493
46. Jóvenes adolescentes en riesgo de exclusión social: acciones socioeducativas para la prevención de la violencia de género (<i>Carmen María Martín Suárez y David Martín Vidaña</i>)	503

47. La violencia de género en las parejas de adolescentes y su prevención (<i>Giovanna Foti y Gracia González-Gijón</i>)	511
48. Violencia contra las mujeres en el espacio público urbano (<i>Mónica Campos Carrau y Miguel Ruiz Carnero</i>)	519
49. Niñas y mujeres con discapacidad: el colectivo más expuesto a la violencia y la desigualdad (<i>Helena Chacón-López</i>)	525
50. Hombres, igualdad y paternidad: cuestiones candentes para abordar el género (<i>David Martín Vidaña y Carmen María Martín Suárez</i>)	535
51. La masculinidad hegemónica como factor de riesgo: un análisis de género (<i>Carmen Ruiz-Repullo, Juan López-Morales y Salvador Baena-Morales</i>)	543
52. Música, cultura juvenil e identidad de género: los contravalores del reguetón (<i>María Teresa Díaz Mohedo y Yolanda Fernández Molina</i>)	551
53. Educación y trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual: programas dirigidos a la formación de profesionales de la educación (<i>Encarna Bas-Peña y Ana Belén Saucedo Hurtado</i>)	561
54. Género, educación y cuidados en un entorno de prostitución (<i>Eva Guzmán Calle y Carmen Rodríguez Martínez</i>)	571

PARTE V

Diversidad, inclusión e intervención educativa

55. Estudio bibliométrico del término «educación inclusiva» en la base de datos de Web of Science (<i>Antonio-José Moreno-Guerrero, Gloria Bertos del Barrio, María Natalia Campos Soto y Carmen Rodríguez Jiménez</i>)	581
56. ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México) (<i>Luis Miguel Díaz-Rodríguez, Bibiana Isabel Lizárraga Arreola, María Teresa Gómez-Domínguez y Diego Navarro-Mateu</i>)	593
57. Redes de apoyo para la inclusión en la sociedad digital (<i>María del Mar García-Ruiz</i>)	605
58. Las familias ante la nueva era digital (<i>María Natalia Campos Soto, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Gerardo Gómez García</i>)	615
59. Participación de las familias inmigrantes en la escuela: una oportunidad para la interculturalidad (<i>Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer y Ana González-Benito</i>)	623
60. Comunidades de aprendizaje: familias de etnia gitana y participación inclusiva en la escuela (<i>Silvia Abad-Merino, Lorena Peña-Palos y Blas Segovia-Aguilar</i>)	631

Índice

61. La resolución de supuestos prácticos en la Oposición de Pedagogía Terapéutica desde un enfoque socioeducativo (Cristina Cruz-González, Javier Mula-Falcón, Lucía Fernández Terol y Carmen Lucena Rodríguez)	641
62. Prevención y práctica formativa en los estudios de Educación Social: balance de la experiencia Jóvenes, agentes activos de prevención (Carmen Orte Socías, Belén Pascual Barrio, María Valero de Vicente, Lluç Nevot Caldentey y Lydia Sánchez-Prieto)	653
63. Hacia un modelo de acompañamiento en los programas de intervención socioeducativa (José Manuel De Oña Cots)	661
64. Programa de Educación Emocional para alumnos de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) (David Aparisi Sierra, Lucía Granados Alos y Laura Sánchez-Pujalte)	669
65. Proyecto de intervención socioeducativa en el marco de la diversidad funcional. La importancia de la estimulación sensorial (Jara Martín Escamilla)..	689
66. Detección del Trastorno del Espectro Autista. Rol de los maestros y las maestras (Miriam García-Valverde y Helena Chacón-López)	697
67. Mindfulness en alumnado con hiperactividad (Laura C. Sánchez-Sánchez) .	709
68. Propuesta de Intervención Neuropsicosocial en la Discapacidad Intelectual (María Elena Estrada Rollón)	717
69. Construcción identitaria en personas diagnosticadas con síndrome de Asperger. Experiencias escolares y sociales (Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo y Pablo Cortés González)	733
70. Metodologías en la didáctica de las ciencias para el alumnado con NEE en Educación Secundaria (Irene Gallego Martínez, María del Carmen Romero López y María Pilar Jiménez Tejada)	743
71. Programa de prevención y capacitación resiliente para mujeres con discapacidad intelectual víctimas de abusos sexuales (Moisés Mañas Olmo, Blas González Alba y Pablo Cortés González)	753
72. La danza como medio para la inclusión educativa (Clara Ruiz del Rey, Adriana Nielsen Rodríguez y Ramón Romance García)	763
73. Pensando Lagunillas. Una experiencia de intervención socioeducativa con carácter formativo, participativo (Iulia Mancila, Sabina Andrea Habegger Lardoeyt y Rubén Mora)	773

PARTE VI

Pandemia y actualidad socioeducativa

74. Educar y acompañar en tiempos de pandemia: una mirada desde los servicios sociales (*Laura Varela Crespo*) 789
75. El absentismo escolar en el contexto español. Una nueva perspectiva tras la COVID-19 (*Gerardo Gómez García, Antonio José Moreno Guerrero, Carmen Rodríguez Jiménez y Magdalena Ramos Navas-Parejo*) 799
76. La imprescindible tarea de escuchar al profesorado en momentos de pandemia e incertidumbre educativa (*Javier Molina-Pérez*) 809
77. El modelo e-learning durante la pandemia en España: perspectiva de implantación durante otro curso académico (*Mario León-Sánchez y José González Monteagudo*) 819
78. La formación inicial de las educadoras y los educadores sociales en tiempos del COVID-19: cómo educar en la universidad (*Cristina Vega Díaz y José Manuel De Oña Cots*) 829
79. La enseñanza en el aula rural en tiempos de COVID-19: estudio de caso en Casanare, Colombia (*Yency Yanneth Castro Ramírez*) 843
80. Educación Patrimonial: apuesta por la apropiación del patrimonio en ambientes digitales en la era post-Covid-19 (*Jacob Vargas Arteaga y Lorenzo Domenico Zanella Riva*) 857
81. La protección del derecho a la vivienda ante la COVID-19 (*Miguel Ruiz Carnero y Mónica Campos Carrau*) 865

PARTE VII

Otros contextos vulnerables

82. Programa de prevención en salud mental positiva en contextos de especial vulnerabilidad (*Antonio Cortés Ramos*) 881
83. Retos socioeducativos para la inclusión de grupos vulnerables en las instituciones educativas (*Ángela Martín-Gutiérrez y Verónica Sevillano-Monje*) 889
84. Acompañamiento, trabajo en red y mediación intercultural: el valor de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural (*María José Alcalá del Olmo Fernández y María Jesús Santos Villalba*) 901
85. La educación en la primera infancia: imprescindible para reducir el riesgo de exclusión (*Esther Santaella Rodríguez y Nazaret Martínez-Heredia*) 911

Índice

86. Cartografía de experiencias <i>activistas</i> para el empoderamiento de colectivos vulnerables/vulnerados (Belén Massó-Guijarro y Purificación Pérez-García)	921
87. El teatro como experiencia educativo-social transformadora en contextos vulnerables: revisión crítica de literatura (Belén Massó-Guijarro y Purificación Pérez-García)	931
88. Aprender mediante la metodología aprendizaje-servicio y la práctica físico-deportiva. Experiencias con población magrebí (Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Tomás González-Fernández, Virginia Tejada-Medina y Ricardo Martín-Moya)	941
89. Inserción de la mujer gitana en el ámbito social y laboral (Marta Chaves Muros y Pamela Lozano Blánquez)	951
90. Jóvenes gitanas en riesgo de exclusión. Un estudio bibliométrico sobre cultura gitana y roles de género (Ana Amaro Agudo y Antonio Matos Gil) ...	961
91. Educación como mecanismo para reducir la vulnerabilidad de las personas mayores (Nazaret Martínez-Heredia y Esther Santaella Rodríguez)	973
92. Aprendizaje servicio: educación intergeneracional y los programas de ejercicio físico en el adulto mayor (Ricardo Martín-Moya, Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Tomás González-Fernández y Virginia Tejada Medina)	983
93. Estrategias favorecedoras de la continuidad escolar: posibilidades para reducir el absentismo y abandono escolar (Antonio Cortés, F. Javier Poleo y María Teresa Castilla)	995

VOLUMEN I

Medio penitenciario y contextos delictivos

Presentación (Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo) ..	21
Prólogo (Ángel Luis Ortiz)	23

PARTE I

Fundamentos socioeducativos, género y actualidad penitenciaria

1. ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano? Ética de la alteridad y justicia social desde Emmanuel Levinas (Juan Mansilla Sepúlveda)	31
2. Los derechos humanos y la situación penitenciaria en el sistema interamericano de derechos humanos (Karen G. Añaños Bedriñana)	39

3. Índice de desarrollo humano y casuística de las internas emprendedoras en Lima (<i>Gonzalo Ricardo Alegria Varona y Elia Victoria Luna del Valle</i>)	49
4. La estética en el acto del delito, el sentido de lo estético en privación de libertad (<i>Marisol Edilma Betancourt Ramírez</i>)	63
5. Situación de las mujeres privadas de libertad en la institución penitenciaria (<i>Miguel Ángel Vicente Cuenca</i>)	71
6. Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria (<i>Fanny T. Añaños</i>)	77
7. Retos en la evaluación y el tratamiento de mujeres en prisión (<i>Ismael Loinaz Calvo</i>)	93
8. Referentes de género: hacia el cambio de la normatividad hegemónica en el espacio penitenciario (<i>Elena Martín Hernández</i>)	103
9. ¿Es el castigo la solución para defender los derechos de las mujeres? Reflexiones feministas sobre el punitivismo (<i>Lorena Valenzuela Vela y Ana Alcázar-Campos</i>)	113
10. La acción socioeducativa en los entornos penitenciarios. Una actividad profesional desregularizada o inexistente (<i>Victor M. Martín Solbes</i>)	121
11. Metodología de investigación en contextos complejos: perspectiva integral y de género (<i>Rocío Raya Miranda, Fanny T. Añaños y Eva María Ramos Ábalos</i>)	131
12. Análisis de los Módulos de Respeto como herramienta socioeducativa para reducir y prevenir los problemas de salud mental en prisión (<i>Diego Galán Casado, Álvaro Moraleda Ruano y Ángel de Juanas Oliva</i>)	145
13. Las diferentes concepciones de los conflictos, su manifestación en prisión y la conflictividad femenina (<i>Maribel Rivera López</i>)	153
14. Comunicación, libertades y corresponsabilidad. Tecnología comunicativa para la intervención, acción y participación en prisión (<i>Ana Cayuela Muñoz</i>)	163
15. Prisión preventiva, vulnerabilidad originada por SARS-CoV-2 (Covid-19) (<i>Juan José Carrascón Concellón</i>)	177

PARTE II

Menores en conflicto y jóvenes en el medio penitenciario

16. Mujeres adolescentes que cometen delitos violentos en México (<i>Elena Azaola Garrido</i>)	189
--	-----

17. Convivencia y manejo de la conflictividad en reclusos peruanos jóvenes y mujeres (<i>Lupe María Chahuara Vigo y Humberto Isaac Meza Chacon</i>)	199
18. La socioeducación con menores privados de libertad: discusiones sobre teoría, realidad y género (<i>Clarissa Pepe Ferreira</i>)	213
19. El empoderamiento de los jóvenes en centros de justicia juvenil: análisis desde la dimensión colectiva según la opinión de los profesionales (<i>Carme Trull Oliva y Pere Soler-Masó</i>)	229
20. El aprendizaje social y aprendizaje servicio como mecanismo de reeducación y reinserción social en menores pandilleros (<i>Yaritza María Vásquez Hernández</i>)	243
21. Entorno sociofamiliar y esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes infractores internados en el Centro Juvenil de Medio Cerrado de Lima (<i>A. Fernando Salinas Silva</i>)	253
22. Adopción de la normativa de prestación del servicio educativo al Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes (<i>Ángela Marcela Soler Fonseca y Jorge Fernando Vargas Cruz</i>)	263
23. Padres y madres privados de libertad: el reto de mantener el contacto con los/as hijos/as (<i>Graziano Pellegrino y Juan Carlos Martín Quintana</i>)	273
24. Preocupaciones de los padres y madres privados de libertad según el grado de comunicación con los hijos e hijas (<i>Graziano Pellegrino y Juan Carlos Martín Quintana</i>)	283

PARTE III

Intervención socioeducativa penitenciaria

25. Los deportes en prisión: beneficios y retos en la intervención socioeducativa (<i>Bruno García-Tardón y Fanny T. Añaños</i>)	295
26. Análisis socioeducativo de las trayectorias de mujeres por el sistema penitenciario español (<i>María del Mar García-Vita</i>)	305
27. Los programas específicos de tratamiento en el medio penitenciario (<i>Florencia Pozuelo Rubio</i>)	313
28. Contradicciones y desafíos de la Animación sociocultural en prisiones (<i>M. Carmen Morán de Castro, María Barba Núñez y Germán Vargas Callejas</i>)	325
29. Actividades socioculturales en prisión. Una interesante aportación en el camino a la libertad (<i>M.^a Mercedes López López</i>)	337
30. Programa de intervención socioeducativa asistido con perros con personas privadas de libertad (<i>Diana Izquierdo Santiago</i>)	343

31. Los programas de tratamiento/intervención en drogodependencias y la situación de las mujeres en prisión (<i>Rubén J. Burgos Jiménez</i>)	353
32. Hacia una intervención socioeducativa de género con mujeres reclusas. Evidencias desde el panorama internacional (<i>Anaïs Quiroga-Carrillo y Mar Lorenzo Moledo</i>)	365
33. Experiencias para el desarrollo socioemocional de la mujer en contexto penitenciario (<i>Francisco Javier Poleo Gutiérrez</i>)	375
34. Influencias de las estrategias punitivas en la acción social con población en situación de trata (<i>Alba Sierra Rodríguez</i>)	381
35. De la resonancia de los suplicios a un concierto sinfónico (<i>Kleiberth Lenin Mora Aragón</i>)	391

PARTE IV

Educación en prisión

36. El estudio como factor de protección en prisión (<i>Fernando Gil Cantero</i>)	405
37. «Oye, pues va a ser que valgo». Motivaciones y expectativas para retomar la escuela en una cárcel de mujeres (<i>Carmen Osuna</i>)	413
38. Cuando la educación en la cárcel transforma: la otra cara de la libertad individual (<i>Monia Rodorigo y Virginia Cinzia Merendino</i>)	421
39. Educación para adultos en los centros penitenciarios gallegos. Una propuesta de motivación a la participación (<i>Alejandro Pérez Díez, David Neira Caridad y M. Carmen Morán de Castro</i>)	429
40. Educación penitenciaria en Italia: necesidades de formación y perfil de los profesores (<i>Carolina Maestro</i>)	441
41. La educación en las prisiones brasileñas. Una mirada en la (re)inserción social de las mujeres (<i>Ires Aparecida Falcade</i>)	453
42. Educación inclusiva: la comprensión como objetivo prioritario. Evidencias en CP A Lama Pontevedra (<i>Ana M. Castro-Martínez</i>)	463
43. Drogas en contexto penitenciario y afeción sobre el aprendizaje (<i>Alberto García García</i>)	477

PARTE V

Reinserción y acompañamiento penitenciario

44. La intervención penitenciaria en régimen abierto para la reinserción social (<i>Francisco Sánchez González</i>)	491
---	-----

Índice

45. La reincidencia delictiva y su prevención socioeducativa desde la perspectiva de género (<i>Elisabet Moles López</i>)	505
46. Centros penitenciarios como espacio educativo. La necesaria acción pedagógica en el proceso de reinserción social (<i>Jordi Enjuanes Llop, Txus Morata García, Nuria Fabra Fres y Miquel Gómez Serra</i>)	515
47. Acción socioeducativa e igualdad para la reinserción en el contexto penitenciario: nuevas masculinidades en reclusión (<i>Enrique-Javier Díez-Gutiérrez</i>)	525
48. La acción socioeducativa con mujeres reclusas en España. Discriminaciones y obstáculos para la reinserción (<i>Anaïs Quiroga-Carrillo y Mar Lorenzo Mole-do</i>)	535
49. La reinserción socioeducativa en el ámbito penitenciario y extrapeniten-ciario desde el enfoque de género (<i>Mario León-Sánchez y Ángela Martín-Gutiérrez</i>)	543
50. Funciones de la Educación Social en el Centro de Rehabilitación Social de Mujeres de Esmeraldas (<i>Arantxa Capdevila Mateu</i>)	555
51. La reinserción de los presos a partir del desarrollo de las competencias socioemocionales (<i>Lucía Granados Alós, Laura Sánchez Pujalte, David Aparisi Sierra y Carles Perea Rodríguez</i>)	565
52. Un espectro de oportunidades para generar la luz de la resocialización en la Cárcel de Santa Marta (<i>Carolina Liceth Rueda Quinto</i>)	575
53. Discriminación laboral de mujeres expresidarias entre el 2018 y 2019 en Colombia (<i>Jorge Andrés Sosa Chinome y Adriana Quimbayo Feria</i>)	587
54. Relaciones afectivas de las internas del MOFERESO de Tepic con sus familias nucleares (<i>Gema Paulina Damián Cuevas y Nubia Carolina Rovelo Escoto</i>)	595
55. El plan de apoyo comunitario de los Servicios penitenciarios de Cataluña (<i>M. Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, Jordi Enjuanes Llop y Txus Morata García</i>)	605
56. Percepciones de la población española sobre la justicia restaurativa en condenados por terrorismo yihadista (<i>Rocío Nicolás López</i>)	615
57. Estudio sobre la viabilidad de un Trabajo Social penitenciario crítico (<i>Nerea Castro Meseguer</i>)	625

VOLUMEN II
Actualidad e intervención
socioeducativa en distintos contextos

Presentación

Sin ánimo de entrar en un proceso de autocomplacencia queremos, en primer lugar, destacar el proceso de construcción del libro *Justicia social, género e intervención socioeducativa*, escrito por autores/as nacionales e internacionales desde diversos ámbitos académicos, profesionales, políticos, etc., con distintas miradas disciplinares, teniendo como base común los procesos educativos y las acciones socioeducativas en múltiples escenarios.

Se trata de una propuesta plural, abierta y flexible que pone en relieve la interacción social y sus impactos en los contextos educativos, sean estos formales o fuera del marco del sistema educativo, las desigualdades y discriminaciones de personas y grupos vulnerables, pero, a la vez, reivindica la lucha por los derechos humanos y la necesidad de abordar e integrar la perspectiva de género, por su reflexión, debate y desarrollo.

El libro se ha organizado en torno a dos grandes volúmenes: Volumen I *Medio penitenciario y contextos delictivos* y el Volumen II *Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos*, prologado la primera parte por don Ángel Luis Ortiz González, Secretario General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio de Interior y, la segunda parte por don Miguel Melendro Estefanía, investigador relevante en el campo socioeducativo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Así, el Bloque I, se centra en el medio penitenciario y las acciones o grupos relacionados a entornos delictivos, recorre desde los fundamentos teóricos de la acción socioeducativa y el género, aborda, también, el colectivo de jóvenes en conflicto y en prisión, la intervención socioeducativa, el sistema educativo en contextos punitivos y los procesos de reinserción y acompañamiento. El Bloque II, tiene una perspectiva más genérica, trata distintos temas de actualidad e intervención en distintos contextos, partiendo desde planteamientos generales sobre convivencia, justicia y derechos humanos; se adentra en los procesos educativos formales y la relación con la sociedad, los menores y jóvenes vulnerables; la familia, el género y la prevención de la violencia; la diversidad, inclusión e intervención educativa; la pandemia y actualidad socioeducativa y; termina con un bloque amplio tratando distintos colectivos vulnerables.

Los contenidos que salen a la luz son los insumos que se plantean como base para la reflexión, análisis, debate y acción, de forma conjunta, diversa e interdisciplinar, en el marco epistemológico que nos ofrece la Pedagogía Social y su vertiente práctica mediante la Educación Social.

Por último, queremos agradecer el apoyo recibido de todas las instancias y personas que han querido colaborar en esta configuración del libro y el acompañamiento en los caminos recorridos para llegar a él. Así, señalamos, en primer lugar, el respaldo del Proyecto

Presentación

de Investigación I+D+i —REINAC— «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020), financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España. En segundo lugar, el aval de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio de Interior y la Conselleria de Justicia, Secretaría de Mesures Penals, Rehabilitació i Atenció a la Victima, de la Generalitat de Catalunya. En tercer lugar, al equipo científico y evaluador de los trabajos, compuesto por 60 expertos en las distintas líneas y ejes temáticos abordados, que han imprimido la calidad y rigor necesarios para esta publicación; así como a todas las personas que han presentado sus valiosas contribuciones. En cuarto lugar, a la Facultad de Ciencias de la Educación, al Departamento de Pedagogía, al Instituto de estudios de Género, los Grupos de investigación «Valores emergentes, educación social y políticas educativas» y «OTRAS: Perspectivas feministas en investigación social» y; muy especialmente, al Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ), de la Universidad de Granada, que ha liderado este proyecto. Finalmente, al equipo de investigadores/as y profesionales que ha estado detrás de este reto, cuyo denodado esfuerzo ha hecho posible su materialización, así queremos señalar a: Rocío Raya Miranda, Víctor Martín Solbes, Ángel M. Turbi Pinazo, Fernando Gil Cantero, Karen G. Añaños Bedriñana, Rubén Burgos Jiménez, Elisabet Moles López, Maribel Rivera López, Clotilde Berzosa Saénz, Flori Pozuelo Rubio, Francisco Sánchez González, Javier Nistal Burón, Diego Galán Casado, Bruno García Tardón, Teresa Lara Moreno, Víctor Fraga Gayoso, Elkin Betancourt. A todos/as, ¡Gracias!

Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo
Universidad de Granada (Coordinadoras)

Prólogo

Quiero comenzar agradeciendo la oportunidad de prologar este libro, fruto del trabajo de un numeroso grupo de autores y colectivos, tanto universitarios como profesionales, todos ellos con propuestas relevantes en sus ámbitos de acción.

Se trata de una obra que contextualiza la realidad de la *Justicia social, género e intervención socioeducativa* desde muy diversos enfoques, entornos y colectivos. Esta riqueza de aportaciones, su diversidad geográfica y cultural, dota a este volumen de un enorme valor, acrecentado por su actualidad. A su vez, nos indica la dirección de algunas de las principales tendencias en investigación y formación en este campo de conocimientos.

Si bien en los diferentes epígrafes del libro encontramos una primera estructuración de esas tendencias y líneas de trabajo, se ha realizado un análisis más detallado y en profundidad, que nos muestra los temas emergentes del conjunto de contribuciones y sus implicaciones para la intervención/acción socioeducativa.

Así, en el ámbito de la *convivencia, justicia social y derechos humanos* son especialmente relevantes las propuestas acerca de educación para la paz, la sostenibilidad y la inclusión como retos pedagógicos del nuevo siglo. Unas propuestas que tienen que ver con temas en gran medida complementarios, como el conocimiento experto y la acción de los agentes del territorio en el afrontamiento de los conflictos y la construcción de la paz, el análisis de la acción sociocomunitaria en el entorno próximo de las barriadas excluidas o el compromiso político de los estudiantes universitarios de la pedagogía y el trabajo social. Pasando por la necesidad emergente del diálogo intercultural en torno al fenómeno global de las migraciones, un tema macro que se combina con las iniciativas de atención socioeducativa a las diferentes versiones micro de la violencia hacia los más débiles, niños, niñas y familias, violencia de género, trata o violencia ascendente, filo-parental.

Precisamente en relación con este tema, la cuestión del *género, familia y prevención de la violencia* es ampliamente tratada, tanto desde los espacios anteriormente mencionados como a partir de nuevas aportaciones que recogen aspectos diversos, que indican de algún modo el interés emergente en este ámbito: la formación que la universidad ha de facilitar a los y las profesionales que trabajaran en estos temas, la cuestión del género en la cultura gitana, el papel de la mujer gitana y su inclusión laboral y social, la revisión de la mas-

culinidad hegemónica como factor de riesgo, la posición de los jóvenes y/o desde la música en el abordaje del género, o la intervención socioeducativa en entornos de prostitución. Sin olvidar la importancia del trabajo con una parte fundamental de la familia: nuestros mayores. La acción educativa con ellos y ellas para la promoción de su autonomía y la reducción de sus vulnerabilidades, la soledad una de las más preocupantes entre los efectos de las nuevas sociedades urbanas, líquidas.

Por otra parte, se puede apreciar una rica presencia de contenidos sobre la *intervención socioeducativa*, otro de los grandes temas tratados en el libro y que forma parte, como el resto de temáticas, de un complejo interactivo que merece especial atención.

Así, encontramos referencias actualizadas sobre *educación inclusiva*, en relación con diferentes perspectivas de la educación social —como el enfoque terapéutico, el del acompañamiento, la educación emocional o las propuestas desde la mediación y la interculturalidad—, el apasionante e innovador tema de las redes para la inclusión en la sociedad digital o el ya tradicional de la educación inclusiva en la escuela, que es extensamente tratado en sus etapas infantil, primaria y secundaria.

Un amplio grupo de textos se dirige, por otra parte, a desarrollar elementos de *intervención socioeducativa en el ámbito de la diversidad funcional*, tanto dentro como fuera del espacio escolar y desde los interesantes y contratantes enfoques de la práctica de la resiliencia, el arte —la danza y el teatro—, la intervención neuropsicosocial, la salud mental positiva o el *mindfulness*.

La infancia, adolescencia y juventud vulnerables son poblaciones centrales en el conjunto de contribuciones incorporadas a esta publicación. Desde el discurso educativo sobre el niño y la niña como sujetos de derechos, las numerosas contribuciones sobre los entornos de la educación reglada y sus agentes y sujetos, la mención de los centros de día y espacios abiertos de intervención socioeducativa, hasta las referencias a los sistemas de protección, la infancia y adolescencia en acogimiento residencial o la atención a los y las jóvenes egresados de esos sistemas de protección y sus transiciones a la vida adulta, su inclusión laboral, social, vital.

La pedagogía social como propuesta ocupa también, con denominación específica, algunas de estas aportaciones relevantes, si bien en gran medida lo mencionado hasta ahora —y lo que vendrá— pertenece a su ámbito de conocimiento, en interacción con los de la psicología social, el trabajo social y otras disciplinas afines. Junto a ella, varias contribuciones sobre el aprendizaje-servicio como medio de acceso directo, práctico, de los estudiantes al conocimiento y la acción sobre las realidades sociales de su entorno.

Por último, un pequeño grupo de textos se refiere, como es ya una constante en las publicaciones de la época, a análisis e iniciativas relacionadas con la pandemia. Escucha, incertidumbre, acompañamiento, absentismo, e-learning, derechos, son algunos de los términos que enmarcan estas aportaciones.

Una muestra de contenidos enormemente variada y rica en matices, como comentábamos. En consonancia tanto con líneas de investigación ya conocidas, pero no por ello menos necesitadas de profundización y propuestas, como con formulaciones más novedosas en este amplio espacio de reflexión y debate.

En definitiva, muestra del crecimiento que en estos últimos años está experimentando todo lo relacionado con los enfoques sociales de la intervención. Un crecimiento que en

concreto en nuestro ámbito, el de *la acción/intervención socioeducativa, la pedagogía social y la educación social*, se fundamenta en su capacidad de adaptación y respuesta a contextos diversos, un progresivo y consistente proceso de internacionalización, la flexibilidad de sus planteamientos y en la aplicación de perspectivas a la práctica, junto a su imbricación en la vida de las colectividades y de las personas, su cercanía y, en definitiva, sus resultados cuando se trata de mejorar las condiciones de vida de las personas y de potenciar el compromiso con sociedades inclusivas y solidarias.

Miguel Melendro Estefanía
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

PARTE I

Convivencia, justicia y derechos humanos

1

Los derechos humanos de las internas e internos en el contexto de las prisiones españolas¹

Karen G. Añaños Bedriñana²

1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos este artículo con el principio de que la preocupación práctica por los derechos humanos es el carácter vital de la sociedad (Raskin y Wilcox, 2018). Tras la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, el tema de los derechos humanos y la protección de los derechos fundamentales en el mundo occidental se convirtió en uno de los objetivos centrales de la nueva Comunidad Europea (CE), obteniendo un creciente reconocimiento público (De Búrca, 2011).

En Europa, surgió una nueva realidad que reveló la dificultad del diálogo, los lazos de cooperación y las relaciones internacionales entre los estados-nación europeos (Rodríguez et al., 2012). Se planteó la necesidad de revivir la idea de una «Europa unida» y luego se consolidó como una organización supranacional, cuyo objetivo sería la protección de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos europeos (Cassese, 2007; Martín, 2008).

En este contexto, el 24 de octubre de 1945 se fundó la Organización de las Naciones Unidas (ONU), acto en el que «la comunidad internacional se comprometió a no permitir nunca más que vuelvan a ocurrir atrocidades como las cometidas durante ese conflicto» (ONU, 1948). Este compromiso está representado en la Carta de las Naciones Unidas, cuyo Preámbulo declara «su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres». Así comenzó una enorme tarea de codificación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos contemporáneo, uno de cuyos resultados ha sido la regularización y universalización sustantiva, con cierto desarrollo de los mecanismos de protección (Añaños, 2016).

Intentar conceptualizar los derechos humanos es una tarea complicada (Campoy, 2012), aunque G. Cámara, lo define como «un concepto histórico que se ha ido forman-

1 Agradezco al Proyecto I+D+I *Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad* (REINAC), Ref. EDU2016-79322-R.

2 Profesora doctora en la Facultad de Derecho y colaboradora del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

do paulatinamente, enriqueciéndose y evolucionando a lo largo del tiempo en cada sociedad individual» (2016, p. 37). Así pues, el atractivo moral de los derechos humanos se ha utilizado con diversos fines (Sen, 2004).

Para abordar la cuestión de los derechos humanos, ya sea sus fundamentos filosóficos, su desarrollo histórico o su reconocimiento y eficacia a través de mecanismos jurídicos a nivel nacional e internacional, es fundamental partir de la premisa de que los derechos humanos son supuestos esenciales para que el ser humano pueda desarrollar su personalidad de acuerdo con los valores y condiciones inherentes a la dignidad humana (Rubin, 2015). Por tanto, por su propia esencia, los derechos humanos alcanzan su cumplimiento cuando toda la raza humana los disfruta sin discriminación alguna (Álvarez, 2006).

Este estudio parte de la premisa del artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, según el cual «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos», con el compromiso humanizador de extender estos valores en el entorno inmediato (Misztal, 2012).

Por último, el tema de las cárceles es una cuestión delicada en todos los sistemas jurídico-penales de todos los países (Raju, 2014).

Así pues, la prisión suele considerarse un «mal necesario» (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias; en adelante, SGIP 2014), que se impone cuando se infringen o violan las normas establecidas para regular la convivencia. La prisión es una privación de libertad contraria a uno de los Derechos Fundamentales, «el derecho a la libertad», que solo se justifica en el marco de las leyes de cada territorio y cuando no se priva a los individuos de su libertad de forma ilegal o arbitraria (Hendricks, 2007).

Este estudio analiza los derechos humanos en el contexto penitenciario. Se examinan los derechos y responsabilidades de los internos e internas, para luego abordar a la población reclusa, cuya información sirve como base para valorar el respeto y el cumplimiento de los derechos en el sistema penitenciario del país, en especial, de las mujeres reclusas.

Con todo, lo que se pretende es incrementar la comprensión sobre la situación de las internas en el sistema penitenciario español, definiendo las características de este sistema en relación con los derechos humanos y con diferentes reivindicaciones en torno a su vulneración.

2. LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS ENCARCELADAS EN PRISIONES EN ESPAÑA

Desde el punto de vista institucional, el sistema penal español está dividido en dos administraciones. La primera, que rige en todas las comunidades autónomas de España excepto Cataluña, es el SGIP, bajo la supervisión del Ministerio del Interior. Cataluña está administrada por la Dirección General de Servicios Penitenciarios.

En su conjunto, la actividad penitenciaria en España tiene los siguientes objetivos: garantizar el cumplimiento de las penas que privan a las personas de libertad, vigilar a los internos y proteger su integridad; y permitir a los presos vivir una vida en libertad, respetando el cumplimiento de la ley y las normas sociales, y dotándoles de herramientas tanto profesionales como educativas que les permitan emprender con éxito la vida en libertad.

Para cumplir estos objetivos, el sistema penitenciario español debe ajustarse a los principios de individualización, progresión de grado, tratamiento en prisión, cumplimiento de la pena en un lugar cercano a su lugar de residencia y mantenimiento de las relaciones con el mundo exterior (comunicación y permiso de salida del centro penitenciario) (SGIP, 2014).

La población carcelaria de España es actualmente una de las que más ha crecido en términos relativos en Europa desde principios del siglo XXI, con la quinta población de reclusos más grande de la UE y una población total de reclusos de alrededor de 60.000 personas, detrás de países como Francia y Alemania (Pastor y Torres, 2017).

A nivel nacional, por edades, el grupo más pequeño es el de los reclusos de 18 a 20 años, seguido por los de más de 60 años. Los hombres constituyen la mayoría de los reclusos, en total, 52.724 (92,62%), y 4.199 mujeres (7,38%), en abril de 2020 (SGIP, 2020a). La población reclusa extranjera de España representa alrededor del 30% del total, también con una mayoría de hombres, 14.856 el 93% frente a 1.191 (7,42%) de mujeres extranjeras (SGIP, 2020b).

Dicho esto, la Constitución española de 1978 y su artículo 25.2 que señala: «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad tendrán como finalidad la reeducación y la reinserción social», como marco general de referencia y la Ley General Penitenciaria (en adelante LOGP) de 1979, de 26 de septiembre, proporcionan al sistema penitenciario español un marco normativo que detalla los derechos y deberes de los presos (SGIP, 2011). De esta forma, las personas que acuden a la prisión en España conservan sus derechos como ciudadanos, salvo las limitaciones expresamente señaladas como sentencia, ley penitenciaria y sentido de la pena impuesta (SGIP, 2017).

De acuerdo con la Regla Penitenciaria, aprobada por RD 190/1996, de 9 de febrero del Ministerio de Justicia e Interior, con sus posteriores modificaciones, en su artículo 4, refiere que la actividad penitenciaria se ejerce respetando la personalidad de los condenados y sus derechos e intereses legítimos no afectados por la sentencia, sin permitir ninguna discriminación. Así pues, podemos resumir los derechos de los condenados de la siguiente manera:

El derecho a que la administración penitenciaria proteja su vida, su integridad y su salud; a mantener su dignidad y su intimidad; a ejercer sus derechos; recibir tratamiento durante la prisión; mantener su relación con el mundo exterior; realizar trabajos remunerados; acceder y disfrutar de beneficios públicos; recibir beneficios penitenciarios; participar en actividades en la prisión; formular peticiones y quejas y utilizar medios para defender sus derechos e intereses legítimos; y recibir información personal actualizada sobre su situación procesal y penal.

Además, el artículo 3 de la LOGP de 1979, establece que los internos podrán ejercer sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales; y que se adoptarán las medidas necesarias para que los internos y sus familias preserven los derechos a las prestaciones del sistema sanitario español que hayan adquirido antes de entrar en prisión.

Para salvaguardar la protección de los derechos del recluso, la legislación española establece un complejo sistema de protección para garantizar que estos derechos no se restrinjan más allá de las medidas absolutamente necesarias para cumplir los fines del encarcamiento (SGIP, 2018). La Constitución española de 1978 estableció la institución del

Alto Comisionado de las Cortes Generales para la defensa de los derechos fundamentales y las libertades públicas (Defensor del Pueblo) (art. 54). Esta oficina también puede supervisar la actividad de la Institución Penitenciaria. Tras la ratificación estatal del Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, adoptado por la ONU en 2002, las Cortes Generales otorgaron al Defensor del Pueblo las funciones de Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNP) en 2009. En su condición de MNP, el Defensor del Pueblo desempeña funciones de visitas preventivas a cualquier centro de privación de libertad, específicamente para examinar la actividad de la administración penitenciaria, la condición de los reclusos y el estado de los programas e instalaciones socioculturales, deportivas y/o laborales. El Defensor del Pueblo prepara un informe anual sobre estas cuestiones para los tribunales generales.

La idea del Defensor del Pueblo se adoptó específicamente tras el reconocimiento de las deficiencias de los sistemas de reparación y justicia existentes. En Europa oriental, España, Portugal, gran parte de América del Sur y algunas partes de África, por ejemplo, la deficiencia identificada fue la profunda falta de respeto de los derechos humanos.

En gran medida por razones históricas, se determinó que no se podía confiar únicamente en los tribunales para mejorar las condiciones en esta esfera y que se necesitaba una nueva institución para fortalecer el orden jurídico existente (Buck, Kirkham y Thompson, 2010). El Defensor del Pueblo permite a un recluso apelar al Juez de Vigilancia Penitenciaria, al Tribunal Constitucional y, como último recurso, al Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Por último, el Juez de Vigilancia Penitenciaria se encarga de salvaguardar los derechos de los reclusos, vigilar la forma en que se cumple la pena impuesta y corregir, en su caso, los abusos y desviaciones de la ley que puedan producirse (SGIP, 2018). Toda persona detenida, encarcelada o condenada también puede apelar su caso (por escrito) ante esta institución si considera que se han infringido sus derechos o intereses legítimos no afectados por la sentencia, ya sea durante la condena a prisión o durante el cumplimiento de una sentencia o medida alternativa.

2.1. Las responsabilidades de las internas e internos

De acuerdo con la Regla de Prisión de 1996 (art. 5), el recluso se incorpora a una comunidad que lo vincula especialmente, lo que permite exigirle una colaboración activa y un comportamiento solidario en el cumplimiento de sus obligaciones, cuyos principales deberes son:

Permanecer en el establecimiento penitenciario hasta el momento de su liberación por la autoridad legal; cumplir las normas del sistema penitenciario y las órdenes recibidas del personal penitenciario en el legítimo ejercicio de sus responsabilidades; colaborar activamente en el logro de una convivencia ordenada, con una actitud de respeto y consideración hacia los demás internos; utilizar adecuadamente los medios materiales de que dispone y las instalaciones; observar una buena higiene personal y vestirse de manera adecuada; realizar las acciones exigidas por la administración penitenciaria para el buen

orden y limpieza del establecimiento; y participar en actividades de capacitación, educación y trabajo que se determinen en función de su falta de preparación para la vida en libertad.

Por último, de acuerdo con el artículo 5 de la Regla, los deberes derivados de la especial relación de restricción del interno con la administración penitenciaria deben interpretarse de manera limitada compatible con el valor preferente de los derechos fundamentales. Toro (2009) señala, sin embargo, que todos estos instrumentos de protección tienden a ser enunciados con bellas palabras pero que la elegante retórica termina tras los muros.

2.2. Respeto de los derechos humanos en el sistema penitenciario español

Abordar la cuestión del estatuto de la prisión y su relación con la violación de los derechos humanos es una tarea difícil porque la prisión es inherentemente contradictoria con el derecho de las personas a la libertad como principio básico.

El Informe de Derechos Humanos sobre España (Embajada de Estados Unidos, 2016) indica que los temas de la prisión no son prioritarios. Los problemas más significativos de España son la denegación del acceso al asilo y la repatriación forzosa sumaria de los solicitantes de asilo, los casos de corrupción en los cargos públicos y los episodios de violencia contra las mujeres y los niños.

Otros problemas fueron la circulación de discursos de odio en Internet, la desigualdad de género en los salarios, la trata de mujeres y niños con fines de explotación sexual, y la violencia y la discriminación contra los grupos minoritarios de los miembros más vulnerables de la sociedad (Rodríguez y Añaños, 2012). En este sentido, las políticas sociales destinadas a promover una sociedad inclusiva contribuyen a la prevención del delito (Aristizábal y Cubells, 2019).

En el ámbito de las prisiones, autores como Toro (2009) indican que España ha tenido en las últimas décadas una política penitenciaria dedicada a la construcción de macrocárceles. Es decir, que al tiempo que se modernizan las prisiones existentes y se proporcionan servicios y recursos adicionales en las prisiones tradicionales, el confinamiento resultante niega y deshumaniza a la persona (personalidad, alteridad, sociabilidad, etc.). Por tanto, es necesario mejorar la intervención (tratamiento) orientada a los procesos de reintegración y reeducación, que la legislación define como los objetivos de la pena de prisión, dado el deterioro de la ideología de rehabilitación y el confinamiento humano indeseable (Liebling et al., 2011).

Por otra parte, la Asociación Pro Derechos Humanos de España, APDHE (APDHE, 2015) demuestra que la prisión provisional es una medida cautelar en el ordenamiento jurídico español. El objetivo de esta medida es evitar que el acusado realice acciones que impidan la justicia (Pliego, 2013), asegurar la presencia del acusado en el juicio cuando se infiera un riesgo de fuga, evitar la ocultación o destrucción de pruebas y evitar que el acusado cometa otros hechos delictivos. Sin embargo, según la APDHE, esta medida se utiliza a menudo de forma reiterada en la práctica, cuando en teoría se pretende que sea meramente subsidiaria y que solo se emplee cuando no existan otras medidas menos graves.

La Ley de Prisiones establece que es necesario separar a los presos no procesados de los condenados y que estos grupos ocuparán diferentes departamentos en las prisiones masculinas y tendrán su propia organización y régimen. Aunque esta es la norma, no siempre se cumple (Aranda, 2013). Además, como algunos presos serán absueltos después de una investigación, habrán pasado tiempo en la cárcel a pesar de haber sido declarados inocentes (Sánchez, Sobral y Seijo, 2017). El artículo 121 de la Constitución Española considera el derecho a ser indemnizado por el Estado si se sufre un perjuicio por error judicial.

3. CONCLUSIONES

El problema de la prisión, un fenómeno muy significativo en las naciones que existe en todas las partes del mundo, se produce tanto en tiempos de paz como de guerra, y cada país puede manifestar la violación de estas normas de diferentes maneras. En este contexto, las autoridades políticas deben hacer frente a las injusticias sociales y jurídicas identificadas y deben centrarse no solo en la aplicación de leyes o normas para hacer frente al problema de la delincuencia o la atención básica en la prisión, sino en la protección y aplicación real de los derechos humanos.

A pesar de las importantes mejoras registradas en las últimas décadas en el sistema penitenciario español, entre las que cabe destacar una importante inversión en infraestructuras y una normativa penitenciaria de alto nivel y unas instalaciones modernas (Cerezo, 2016), es fundamental investigar y hacer mucho más visibles las deficiencias de las administraciones penitenciarias en cuanto a la realidad y la posible violación de los derechos humanos, especialmente mediante el registro real y la verificación externa de las quejas de los reclusos, pero también mejorando la intervención educativa para fomentar una mayor reinserción social.

La atención a los derechos humanos en el sistema penitenciario se perfila así como un importante reto de futuro para países como España. Este panorama del sistema muestra la necesidad real de intensificar la enseñanza de los derechos humanos, las políticas de prevención integrales y proactivas —en los marcos formales del sistema educativo general y otras jurisdicciones, como la penitenciaria— que van más allá de la presencia de un programa de estudios. Lo fundamental no son las acciones ni los contenidos en sí mismos, sino la intención educativa y pedagógica (Gil, Jover y Reyero, 2001).

Estos procesos educativos y de reinserción para el tratamiento en prisión deben tener en cuenta, entre otras cuestiones, las diversas situaciones de los reclusos, sus características, su género —con cursos especializados para los reclusos (por ejemplo, en la línea de Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013)—, sus necesidades, potencialidades, dignidad, voluntad y responsabilidad como principales focos de acción.

Sin embargo, para que esta estrategia tenga un impacto sustancial y duradero en materia de reinserción social en el ámbito penitenciario en España, la política —con el apoyo de más investigaciones sobre este tema, al margen de las opciones políticas dominantes— debe desempeñar un papel clave en la superación del problema de la resocialización de los reclusos, dando prioridad a los derechos de los condenados, de acuerdo con las con-

clusiones de Baybutt y Chemlal, para el Reino Unido (2016) y Añaños, Añaños-Bedriñana y Rodríguez (2019).

Por último, la buena salud de las prisiones es una preocupación internacional para toda la civilización. En España, como en el resto del mundo, los presos suelen proceder de sectores marginales, asociados a la exclusión social y laboral, y en muchos casos con problemas de salud física y mental, adicciones, etc. (Senior y Shaw, 2007; OMS, 2014). Por consiguiente, el tiempo en prisión debería ser una oportunidad y no una amenaza para reducir la reincidencia, mejorar la salud de los reclusos, estimular sus capacidades y aptitudes y, en última instancia, fomentar su reinserción definitiva en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2006). *El maravilloso mundo de los derechos humanos*. Universidad Alas Peruanas.
- Añaños, K. (2016). Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: análisis de los informes del Comité de Derechos Humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 261-278.
- Añaños, K., Añaños-Bedriñana, F. y Rodríguez, J. A. (2019). Exercising fundamental rights in punitive conditions: education in Spanish prisons. *The International Journal of Human Rights*. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084>
- Añaños-Bedriñana, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia*, 59, 13-41.
- Aranda, M. (2013). *Prison conditions in Spain*. Antigone Edizioni.
- Asociación Pro Derechos Humanos, APDHE (2015). *La práctica de la prisión provisional en España. Informe de Investigación*. APDHE.
- Baybutt, M. y Chemlal, K. (2016). Health-promoting prisons: theory to practice. *Global Health Promotion*, 23, 66-74.
- Aristizábal, L. y Cubells, J. (2019). Impact of Partner Violence on Female Delinquency. *Social Science*, 8, 32. <https://doi.org/10.3390/socsci8020032>
- Buck, T., Kirkham, R. y Thompson, B. (2010). *The ombudsman enterprise and administrative justice*. Ashgate.
- Cámara, G. (2016). El sistema de los derechos y las libertades fundamentales en la Constitución Española. En F. Balaguer (coord.), *Manual de Derecho Constitucional* (vol. II, pp. 33-89). Tecnos.
- Campoy, I. (2012). *Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Cassese, A. (2007). *I Diritti Umani Oggi, Terzaristampa*. GLF Laterza.
- Cerezo, A. (2016). Women in Prison in Spain: The Implementation of Bangkok Rules to the Spanish Prison Legislation. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 23(2), 133-151.
- Cuenca, E., Rodríguez, J. A. y Navarro, M. (2010). The features of development in the Pacific Countries of the African, Caribbean and Pacific Group. *Social Indicator Research*, 99(3), 469-485.
- De Búrca, G. (2011). The road not taken: the European Union as a global human rights actor. *The American Journal of International Law*, 105(4), 649-693.

- Defensor del Pueblo (2016). Informe del Defensor del Pueblo 2015. https://www.defensordel-pueblo.es/wp-content/uploads/2016/04/II_2_Centros_penitenciarios.pdf
- Del Pozo, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La Educación Social penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Embajada de Estados Unidos (2016). *Informe sobre los Derechos Humanos en España*. https://es.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/260/2017/04/derechos_humanos_2016.pdf
- Gil, F., Jover, G. y Reyero, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos: criterios pedagógicos*. Paidós.
- Hendricks, A. (2007). UN. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *European Journal Health Law*, 14, 273-298.
- Liebling, A., Hulley, S. y Crewe, B. (2011). Conceptualising and measuring the quality of prison life. En D. Gadd et al., *The SAGE Handbook of Criminological Research Methods* (pp. 358-372). Sage.
- Martín, J. y Urrea, M. (2008). *El Tratado de Lisboa*. Marcial Pons.
- Misztal, B. (2012). The idea of dignity: Its modern significance. *European Journal of Social Theory*, 16(1), 101-121.
- Pastor, E. y Torres, M. (2017). The prison system and persons deprived of their liberty in Spain from an international perspective. *Política Criminal*, 12(23), 124-150.
- Pliego, J. (2013). *Programa de Derecho Procesal Penal*. Porrúa.
- Raju, L. (2014). Historical evolution of prison system in India. *Indian Journal of Applied Research*, 4(5), 298-300.
- Raskin, M. y Ann W. (2018). The United States, International War, and the Preservation of Human Rights: The Control of Arms. En N. Kaufman (ed.), *The Dynamics of Human Rights in United States Foreign Policy*. Transaction Publishers.
- Rodríguez, J. A. y Añaños, K. (2012). La integración laboral de las mujeres drogodependientes en la lucha contra la discriminación por género en la UE. *Revista Española de Drogodependencia*, 37(1), 109-120.
- Rodríguez, J. A., Holgado M. M. y Salinas, J. A. (2012). An Index of Social and Economic Development in the Community's Objective-1 Regions of Countries in Southern Europe. *European Planning Studies*, 20(6), 1059-1074.
- Rubin, A. (2015). A neo-liberal account of prison diffusion. *The Law and Society Review*, 49(2), 365-400.
- Sánchez, N., Sobral, J. y Seijo, D. (2017). El error judicial en el uso de la prisión preventiva: Personas en prisión que nunca llegan a ser condenadas. *Revista Iberoamérica de Psicología y Salud*, 8(1), 36-43.
- Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy and Public Affairs*, 234, 315-356.
- Senior, J. y Shaw, J. (2007). Prison healthcare. En I. Jewkes (ed.), *Handbook on Prisons* (pp. 377-398). Cullompton.
- SGIP (2011). *The Spanish Prison System*. Ministerio de Interior.
- SGIP (2014). *El Sistema Penitenciario Español*. Ministerio del Interior.
- SGIP (2017). *Los derechos en prisión*. <http://www.iipp.es/web/portal/laVidaEnPrision/derechos-Deberes/Derechos/>
- SGIP (2018). *Protección de los derechos humanos en prisión*. <http://www.iipp.es/web/portal/laVidaEnPrision/derechosDeberes/Derechos/defensorPueblo.html>
- SGIP (2020a). *Estadística penitenciaria. Distribución de la población penitenciaria, por sexo* (abril de 2020). <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/es->

tadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=WQ6Z189P&p_p_lifecycle=0

SGIP (2020b). *Estadística penitenciaria. Distribución de la población reclusa extranjera, por sexo* (abril de 2020). https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=WQ6Z189P&p_p_lifecycle=0

Toro, C. (2009). *Una visión sobre la realidad penitenciaria argentina y española. Acerca de la tortura, tratos inhumanos, crueles y degradantes*. <https://www.terragnijurista.com.ar/doctrina/derechos.htm>

2

Formas destructivas y constructivas de afrontamiento de los conflictos desde la Investigación para la Paz¹

Maribel Rivera López², Elisabet Moles López³ y Rubén J. Burgos Jiménez⁴

1. INTRODUCCIÓN

Abordar los conflictos desde la Investigación para la Paz (en adelante IP) es mirarlos desde una perspectiva integradora e innovadora, proponiendo alternativas que se encaminen a producir cambios reales y profundos que contrarresten los modos destructivos con que se afrontan normalmente.

Desde la IP se define al conflicto como: «todo contacto de dos o más proyectos que produce la modificación de, al menos, uno de ellos, entendidos los proyectos como dinámicas o trayectorias de los elementos implicados y no como estrategias planificadas» (Bolaños y Acosta, 2009, p. 62). Esta perspectiva basada en la teoría de los sistemas complejos permite afirmar que prácticamente todas las interacciones entre proyectos son conflictivas.

El conflicto, dejando a un lado los juicios de valor de si es positivo o negativo, es un choque de fuerzas opuestas que genera energía. La pregunta que formula Galtung (2003) es: ¿cómo canalizar constructivamente esa energía?

La respuesta a esta pregunta abre la puerta a la intervención a través de las estrategias de afrontamiento de conflictos, el riesgo es que esa energía se vehiculice a través de la violencia con el daño y sufrimiento que conlleva.

1 Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— *Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad*, Referencia EDU2016-79322-R (2016-2020). Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España. IP: Fanny Tania Añaños Bedriñana.

2 Profesora-investigadora de tiempo completo, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

3 Doctorando FPI en la Universidad de Granada (Ciencias de la Educación). Miembro del equipo en formación del Proyecto REINAC.

4 Doctorando FPU en la Universidad de Granada (Ciencias de la Educación). Miembro del equipo en formación del Proyecto REINAC.

A lo largo de la historia de la humanidad la forma de afrontar conflictos tuvo un cambio radical, ligado al cambio del nomadismo al sedentarismo (Ury, 2000). No solo cambió la forma de relacionarse con su ambiente sino la relación entre ellos, de una forma de organización prevalentemente horizontal a una rígidamente vertical, de cooperar para sobrevivir. Se pasó a una compulsión por el poder, el poder de dominar a los/las de su misma especie mediante el uso de la fuerza.

El objetivo de este trabajo es presentar diferentes modalidades de afrontamiento de los conflictos, tanto destructivas como constructivas: por una parte, la violencia y sus formas y, por la otra, las estrategias pacíficas que son el arbitraje, mediación, negociación, restauración y transformación.

El marco de este análisis es la investigación sobre relaciones y conflictos en la prisión entre el personal y la población reclusa como parte del Proyecto de Investigación I+D+I REINAC, *Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad*, Ref. EDU2016-79322-R (2016-2020).

Se realizó una investigación documental en libros especializados y en bases de datos (WOS, Scopus y Google académico). Se definieron como criterios de inclusión que los textos y estudios fueran de 2000 a 2020, en español e inglés, con métodos mixtos, cualitativos o cuantitativos y las categorías de conflicto, violencia, resolución y paz.

La discusión se centra en reconocer que los conflictos pueden derivar en manifestaciones de violencia que perjudican la convivencia o maneras constructivas de gestionarlos que la mejoran, con la finalidad de comprender la complejidad que conlleva el análisis y la intervención socioeducativa.

2. MODOS DESTRUCTIVOS DE AFRONTAMIENTO: LA VIOLENCIA Y SUS FORMAS

La violencia es una de las formas en que se regulan cotidianamente los conflictos (Muñoz, 2001) con lo cual deviene un tema imprescindible para la comprensión de cómo los seres humanos afrontan destructiva o autodestructivamente los conflictos.

La violencia, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.

El último informe de sobre la Situación Mundial de la Prevención de la Violencia, la OMS se centra exclusivamente en la violencia interpersonal como aquella que ocurre al interior de la familia, entre amigos o conocidos, incluso desconocidos, hacia la pareja, los/las niños/as y los/las adultas mayores; distinguiéndola de la violencia autoinfligida y de la colectiva. En dicho informe la OMS afirma que todos los tipos de violencia están relacionados con factores de riesgo macrosociales como el mal gobierno, deterioradas o desventajosas normas sociales, culturales, de género y del estado de derecho, problemas económicos por desempleo e ingresos desiguales, limitado acceso a la educación; así como, con el fácil acceso a armas además del consumo de sustancias legales e ilegales. Dichos facto-

res generan un ambiente sociocultural que predispone la violencia más grandes dificultades para prevenirla frente a la ausencia de propuestas (OMS, 2014).

Desde la investigación sobre Paz y Conflictos, la violencia se define como «un hacer que conlleva uso de fuerza, directa o indirecta, que causa en otro y otros: daño, dolor, sufrimiento; o que lesiona derechos, o intereses; o que restringe propensiones naturales o deseadas» (Martín, 2003, p. 41).

De acuerdo con Galtung, existen tres formas de violencia:

- a) **La violencia directa**, que puede ser física o psicológica en la que se identifica a una persona o grupo de personas como quienes cometen los actos violentos atentando contra la vida de otras personas o causándoles daño. «Con la violencia física se hieren los cuerpos humanos con golpes, tortura y la muerte en último término. Mientras que la violencia psicológica implica engaño, abuso de autoridad, amenazas, persuasión o convencimiento basado en abuso de poder» (Galtung, 1969, p. 169).
- b) **La violencia estructural**, en la que no se identifica a una persona o grupo en concreto, sino que se da dentro de un sistema social cuyas prácticas generan desigualdad, la discriminación, la exclusión, en resumen, una distribución inequitativa del poder: «Las estructuras con escenarios dentro de los que muchos individuos pueden infligir una enorme cantidad de daño a otros seres humanos sin haberlo pretendido, simplemente realizando sus actividades rutinarias como un trabajo definido por la estructura (...). La violencia estructural es entonces percibida como daño no intencional infligido a los seres humanos (...) como un proceso que opera lentamente, en forma de pobreza en general y de hambre en particular, erosionando y finalmente asesinando seres humanos» (Galtung, 1969, p. 173).
- c) **La violencia cultural**: es la que por medio de creencias, costumbres, símbolos y prácticas que se transmiten de generación en generación se racionalizan formas de ejercer daño, es decir: «Aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia —ejemplificada por la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, las ciencias empíricas y las ciencias formales (lógica, matemáticas)— que pueden ser usadas para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural» (Galtung, 1990, p. 291).

La definición general y clásica propuesta por Galtung en 1969 es: «la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales» (p. 168). Más adelante otros autores aportan otros elementos a esa definición, como Jares (1999) cuando dice: «Por violencia entendemos todo aquello que impide a las personas auto realizarse como seres humanos, bien por cualquier tipo de violencia directa o por las denominadas violencias estructurales» (p. 106); o Fisas (2006) quien define violencia como: «El uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral). La violencia, por tanto, no es solamente un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad. No se

refiere solo a una forma de “hacer”, sino también de “no dejar hacer” de negar potencialidad» (p. 24)

Por ello se propone que desde la IP se deberá hacer: «un análisis crítico de las estructuras y de los posibles esfuerzos para transformar las estructuras preñadas de violencia en otras menos violentas» (Galtung, 1985, p. 13).

3. FORMAS CONSTRUCTIVAS DE AFRONTAMIENTO

Se trata de estrategias pacíficas que se ponen en marcha al experimentar una situación conflictiva. Se han utilizado a lo largo de la historia, habiendo autores/as que sostienen que han prevalecido frente a las formas destructivas de afrontar los conflictos (Muñoz, 2001; Jiménez-Arenas, 2018; Valencia et al., 2016).

El estudio de la Resolución de Conflictos inició en las décadas de 1950 y 1960 como un área de investigación motivada por la necesidad de comprender la complejidad de los acontecimientos presentes (guerra fría, armas nucleares, superpotencias, etc.) y los pasados (primera y segunda guerra mundial, bomba atómica, guerras civiles, etc.). El foco de atención no solo fueron las relaciones entre estados soberanos, sino las relaciones a todos los niveles entre los seres humanos dado que el conflicto se manifiesta en todas ellas (Ramsbotham et al., 2011).

No obstante, desde la investigación para la paz se concibe al conflicto como no solucionable, es decir, que no es posible que un conflicto sea resuelto dando lugar a un estado de perfecta armonía, se trata más bien de algo que se aproxima a una solución, que favorece o que se toma la mejor opción dentro de lo que cabe. desatora algo, porque mientras se desatora o se disuelve un conflicto se generan o habrán surgido otros al mismo tiempo derivados de este (Bolaños y Acosta, 2009).

A cambio de resolución se ha empezado a hablar de gestión de conflictos desde la idea de que los conflictos siguen determinados modelos y dinámicas que podemos entender, prever y regular. Se considera como algo natural y que no es posible deshacerse de ellos, sino que hay que manejarlos. Sin embargo, se le critica que la acción e interacción humana no se maneja de la misma forma que manejamos el mundo físico y que implica demasiados aspectos técnicos y prácticos (Vinyamata, 2005).

Las formas más representativas de resolución o gestión de conflictos en la forma clásica son: el arbitraje, la negociación y la mediación. Cada una tiene un modo de proceder de acuerdo con la situación de conflicto, a continuación, se presentan con sus ventajas y críticas.

3.1. Arbitraje

El arbitraje es un procedimiento consiste en recurrir a un tercero que tiene una investidura oficial y/o que ha sido dotado con la autoridad para tomar una decisión cuando no se ha logrado llegar a un acuerdo o cuando los posibles acuerdos no satisfacen a una o ninguna de las partes. Se utiliza también para resolver conflictos simples que no tienen

implicaciones emocionales y en los que las partes ya conocen el reglamento, por lo cual no tienen que verse ni hablar entre ellos (Martín, 2015; Vinyamata, 2014). El árbitro tiene claro como deberá de actuar con base a un reglamento o un conjunto de leyes una vez analizado el caso, pero también tiene un rango de criterio que le permite tomar una decisión. La decisión del árbitro deberá ser respetada y acatada por ambas partes les guste o no. Los árbitros en la vida cotidiana son los jueces de los tribunales, los maestros, los padres de familia, los jefes en una empresa, los árbitros en el deporte, etc. (Harto de Vera, 2004; Ury, 2000).

Ventajas y críticas. Se recurre al arbitraje cuando no funciona o no es recomendable la mediación o la negociación. Es una posibilidad que se toma como última salida pero que no resuelve el conflicto en sí, porque una de las partes o ambas pueden quedar insatisfechas, sin embargo, al recurrir al arbitraje ambas partes asumen ese riesgo. «Al decidir quién está equivocado y quien tiene la razón el árbitro corre el riesgo de hacer aún más tensa la relación entre las partes» (Ury, 2000, p. 163). De modo que, sabiendo esto, el mismo árbitro puede animar a las partes a llegar a un acuerdo antes de que tome su decisión y/o establecer una norma que iguale las posiciones facilitar la comunicación.

Funciona mejor cuando se mantiene al margen de los procesos burocráticos que caracterizan al sistema judicial, puede verse como el último intento de no ir a juicio evitando pasar por los tiempos y los procedimientos que implica (Vinyamata, 2014). No obstante, si el arbitraje se vuelve un proceso engorroso en sí mismo pierde su efectividad y las partes pueden renunciar a recurrir a este recurso a la vez que se agudiza el conflicto o se va a juicio (Ury, 2000).

3.2. Negociación

Se trata de un proceso mediante el cual se busca satisfacer las necesidades o intereses encontrados de las personas o grupos involucrados a través de concesiones recíprocas hasta poder llegar a un acuerdo. La negociación puede hacerse entre las partes directamente o mediante sus representantes (Martín, 2015; Pimentel, 2013). Es importante también que exista una motivación de ambas partes para hacer la negociación (Harto de Vera, 2004).

Cuando se trata de negociación entre organizaciones, la finalidad es lograr un consenso a través de los representantes quienes son los negociadores en donde está en juego también los intereses que representan y quienes tienen el poder antes y durante la negociación (Harto de Vera, 2004).

Existen dos tipos de negociaciones la distributiva y la integradora (Soletto, 2013, p. 197). En la negociación distributiva ambas partes dejan ver sus posiciones y las defienden sin indagar en las motivaciones o intereses de por medio, intentan llegar a un acuerdo mediante propuestas que hagan moverse a la otra parte de posición. Al final para llegar a un acuerdo ambas posiciones se mueven a un punto que permite el acuerdo; sin embargo, pudo haberse deteriorado la relación en el proceso, ya que uno gana y otro pierde.

En la negociación integradora las partes tienen la disposición de cooperar y de satisfacer los intereses de ambas. Se busca que haya un beneficio mutuo por lo que se trabaja conjunta y creativamente para lograrlo haciendo incluso que el bien que está en juego au-

mente de alguna manera. Las dos partes salen beneficiadas y también se genera un efecto positivo a la relación que puede traer futuras negociaciones en este mismo sentido.

Ventajas y críticas. Una ventaja de la negociación es que las partes viven un proceso en el que se sienten capaces y con lo necesario para lograr el éxito, sin embargo, saben que depende de varios factores y sus propias habilidades el poder lograr un buen resultado, por tanto, son conscientes de que hay riesgo.

El riesgo de perder en la negociación puede verse como una desventaja a menos que las partes se dispongan a una negociación cooperativa en la que se logre un resultado favorable para ambas.

Una desventaja de la negociación donde alguien pierde y alguien gana, el que anticipa que puede perder tiene la opción de retirarse de la negociación.

Los conflictos donde se puede usar la negociación están limitados principalmente a los que tienen intereses económicos de por medio, dado que se suele dejar de lado las emociones para poder entrar en argumentos y contraargumentos, aunque las emociones pueden ser la base de algunos argumentos.

La negociación tiene sus dificultades ligadas a la personalidad, a la dinámica de las relaciones interpersonales y a las cuestiones estructurales (Soletto, 2013). Las primeras tienen que ver con la forma de ser de quienes entran a la negociación, pueden tener un carácter competitivo y no querer ceder en nada, ni dejar hablar al otro, es agresivo, no es formal con las mínimas condiciones que requiere la negociación. Por la otra parte, las dificultades estructurales se refieren a aquellas que no están en las manos de los negociantes, como, por ejemplo, su clase social, su religión, su nacionalidad, sus creencias que le impiden aceptar ciertas ideas.

Durante una negociación puede emerger un conflicto llamado el «dilema del negociador» en el que chocan las expectativas de las organizaciones representadas y las expectativas que surgen en la mesa de negociación (Harto de Vera, 2004).

Esta es una de las formas de afrontamiento que funciona más en conflictos simétricos, resulta difícil negociar cuando hay condiciones muy dispares de las partes.

3.3. Mediación

La mediación es una forma de afrontar conflictos en la que una persona en la que las partes confían les ayuda a reestablecer la comunicación entre ellas que les permita llegar a un acuerdo (Vinyamata, 2005). La persona mediadora no toma partido, no tiene autoridad para imponer nada e interviene para facilitar una interacción colaborativa entre las partes, quienes a su vez asumen la responsabilidad de hacerlo (Carretero, 2013). Las partes acuerdan recurrir a la mediación voluntariamente y van decidiendo durante todo el proceso lo que les conviene y sea válido para ambas con la guía del mediador (Baixauli en Vinyamata, 2005).

Se puede hacer siempre que se escuche con atención a las personas que están en conflicto, cuando se les pregunta qué es lo que quieren realmente, cuando se sugieren ideas que les permitan lograr lo que quieren sin afectar o compensando al otro y cuando se ayuda a imaginar los efectos negativos de no llegar a un acuerdo (Ury, 2000).

De acuerdo con Baixauli citada en Vinyamata, 2005 destacan tres modelos de mediación: El modelo Harvard o tradicional lineal que tiene la finalidad de lograr acuerdos y se centra en el contenido de la comunicación, sin considerar a la relación. El modelo transformativo que se enfoca en el reconocimiento del otro y la revalorización de cada persona, se llegue o no a acuerdos. Y el modelo Circular-Narrativo que fomenta la reflexión tratando de generar la transformación y el cambio de significado de las historias que se narran.

Ventajas y críticas. La mediación tiene muchas ventajas siempre y cuando se cumplan las condiciones para realizarla. De acuerdo con Carretero (2013) se disminuye el tiempo para poder llegar a un acuerdo frente al que toma un proceso judicial; en lo económico se reducen los costos por no necesitar tantos recursos materiales o humanos; a nivel emocional se puede generar un ambiente donde se puedan expresar libremente las partes y no en un protocolo acartonado que limita su posibilidad de manifestar sus sentimientos u opiniones; y, finalmente también se crea un espacio de confidencialidad que preserva la intimidad de la situación de ambas partes evitando que esto afecte su imagen pública, en dicho espacio se pueden tratar varios temas y con suficiente profundidad sin que queden limitados por el proceso judicial.

Otra ventaja, que también puede llegar a ser una desventaja, es que, así como las partes en conflicto acuden a este método voluntariamente de igual modo, pueden interrumpirlo en cualquier momento.

Con respecto a las desventajas, Pimentel (2013) señala algunas que tienen que ver con las condiciones especiales que se deben cumplir para que la mediación se pueda realizar, si no se cumplen no se puede hacer; solo se puede realizar si las partes conocen el procedimiento y están convencidas de participar de él por voluntad propia. Si el nivel de hostilidad es muy elevado y alguna de las partes o ambas se niegan rotundamente no se puede hacer. Si una de las partes o ambas no deposita su confianza en el mediador, el mediador debe renunciar a hacer la mediación. Si es evidente que una de las partes tiene la razón por lo cual ganaría un juicio, será difícil que ceda en una mediación, dado que se sabe con una posición fuerte que defenderá, ante todo. Si no se mantiene el interés y la participación demostrada al inicio del proceso de mediación de alguna o ambas partes. Cuando entren en juego principios o valores que posee el mediador y que para él sean innegociables, inamovibles, deberá retirarse de la mediación.

Otra desventaja de acuerdo con Martínez (2001) es que el contexto o ambiente puede no ser propicio para realizar la mediación si las situaciones de desacuerdo se presentan en medio del aumento de las dificultades de comunicación y la falta de reconocimiento de los otros con la capacidad de dialogo y escucha, asimismo por la falta de compromiso con procesos donde se asumen las responsabilidades de lo que se dice y hace.

4. CONCLUSIONES

Desde la IP se tiene una mirada neutral del conflicto, el cual no es ni positivo ni negativo. Las formas en cómo se afronte son las que pueden ser negativas o positivas, con lo cual, ha resultado fundamental reconocerlas para comprender los diferentes modos en los que los seres humanos se conducen ante los conflictos.

Los modos destructivos de afrontamiento incluyen las distintas formas en las que se manifiesta la violencia, ya sea directa, estructural o cultural. Se puede analizar los comportamientos individuales y colectivos con los que cotidianamente, y a través de los años, se han tratado los conflictos que han implicado situaciones en las que los efectos de la violencia han perjudicado a otros/as y a sí mismos/as.

Por otro lado, se han identificado modos de proceder ante los conflictos en los que se busca resolverlos y/o gestionarlos, estrategias que tienen pros y contras dependiendo de las especificidades, pero que finalmente buscan el beneficio de los/as involucradas dando a los seres humanos la posibilidad de afrontar los conflictos de formas pacíficas.

Ambas modalidades de afrontamiento están presentes en la vida cotidiana y a lo largo de la historia, por tanto, se concluye que es esencial que se conozcan y se desarrollen las habilidades necesarias mediante una intervención socioeducativa orientada a la disminución de las formas destructivas con las que se afrontan los conflictos y al aumento del uso de las estrategias pacíficas en los diferentes ámbitos de la convivencia humana para lograr que esta sea de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolaños, J. y Acosta, A. (2009). Una teoría de los conflictos basada en la complejidad. En F. Muñoz y B. Molina (eds.), *Pax Orbis Complejidad y Conflictividad de la Paz* (pp. 55-72). Editorial Eirene.
- Carretero Morales, E. (2013). La necesidad de cambios en los modelos de solución de conflictos. Ventajas de la Mediación. En H. Soletto (dir.), *Mediación y Resolución de Conflictos: técnicas y ámbitos* (pp. 71-87). Tecnos.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Harto, F. (2004). *Investigación para la Paz y resolución de conflictos*. Tirant lo Blanch.
- Jiménez, J. (2018). Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica. *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha*, 7(7), 15-36. https://doi.org/10.18239/vdh_2018.07.01
- Martín, E. (2015). *Gestión de conflictos y procesos de mediación*. IC Editorial.
- Martín, J. (2003). *Los sentidos de la violencia*. Eirene: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz imperfecta*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2009). Pax Orbis. Complejidad e Imperfección de la Paz. En F. Muñoz y B. Molina (eds.), *Pax Orbis Complejidad y Conflictividad de la Paz* (pp. 15-53). Eirene: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Pimentel, M. (2013). *Resolución de conflictos, técnicas de mediación y negociación*. Plataforma, Empresa.
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T. y Miall, H. (2011). *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*. Edicions Bellaterra.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI(22), 29-43.

- Soletto, H. (2013). Negociación. En H. Soletto (dir.), *Mediación y Resolución de Conflictos: técnicas y ámbitos* (pp. 197-224). Tecnos.
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Paidós.
- Valencia, P., Jiménez, J. y Muñoz, F. (2016). Complejidad, conflictividad y paz. Una perspectiva global. En P. Valencia, J. Jiménez y C. Flores (coords.), *Complejidad, conflictos y paces* (pp. 13-49). Universidad de Granada.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología, curso de resolución de conflictos*. Planeta.
- Vinyamata, E. (2005). *Vivir en Paz, conflictología y conflictividad en la vida cotidiana*. HACER Editorial.

3

La educación para la paz, sostenibilidad e inclusión como retos pedagógicos del siglo XXI

María Jesús Santos Villalba¹ y María José Alcalá del Olmo Fernández²

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos de incertidumbre y de cambio social, la educación para la paz, supone un intento de transformar los sistemas educativos en su totalidad, buscando mejorar la práctica docente y concediendo al estudiante un rol activo en la construcción de sus conocimientos. Por tanto, la educación constituye un elemento clave para avanzar hacia un cambio de perspectiva social, en la que la cultura de paz en los centros educativos sea valorada como uno de los ejes centrales a favor de la convivencia, la solidaridad y el respeto, a fin de mostrar a los estudiantes que una sociedad que transita hacia la paz es posible y al mismo tiempo deseable.

En la actual comunidad científica, la educación para la paz es considerada como una forma de educar en valores, que facilita el abordaje transversal de múltiples cuestiones que generan gran preocupación e inquietud en la sociedad. Aspectos relacionados con el cambio climático y la degradación planetaria, la cultura de género e incluso el uso de la violencia y la radicalización, son valoradas como temáticas cuyo tratamiento didáctico resulta factible desde el paradigma de una educación comprometida con la paz y para la paz (Bajaj, 2019; Barbeito, 2019; Martínez-Lirola, 2017).

Referirnos a la paz es hacer mención al respeto y a la tolerancia hacia los planteamientos e ideales de las personas que nos rodean, representando así una libertad que se ejerce de forma efectiva, solidaria y justa. Implica atender a un reparto equilibrado de bienes, desde el reconocimiento de la dignidad de todos los individuos y pueblos de la Tierra. Desde una perspectiva fenomenológica, la paz constituye un proceso destinado a la conformación de un proyecto que solo es posible desde la utopía, la implicación activa y el movimiento hacia una situación definitiva, ideal e inalterable (Ortega y Romero, 2018).

1 Profesora doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Internacional de La Rioja.

2 Profesora doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

A comienzos del siglo xx, la UNESCO (1995) delimitaba la importancia de refrendar una educación para la paz que situara la mirada en la transición de una cultura violenta a una cultura pacífica, como responsabilidad esencial en el futuro de la humanidad, la cohesión social y la sostenibilidad, incidiendo en la formación continua del profesorado en estas cuestiones de forma que cada maestro y maestra pudiera constituirse en referente de paz.

Actualmente, estos planteamientos continúan vigentes, en la medida en que este Organismo Internacional sigue reiterando la necesidad de que las políticas educativas caminen hacia la consecución de la paz, delimitando incluso los Objetivos del Desarrollo Sostenible, en los que se asume la noción multidimensional y holística de la paz, necesaria para el avance y la equidad social (Alguacil, Boqué y Ribalta, 2019). En coherencia con lo anterior, educar para la paz es una temática de gran trascendencia a nivel internacional, figurando como el objetivo 16 del desarrollo sostenible, orientado al impulso de sociedades justas, inclusivas y pacíficas (ONU, 2015).

Educar para la paz es un tema vigente que debe tener un espacio reservado en las instituciones escolares, desde la implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa, que habrán de promover valores de justicia, solidaridad y cooperación, tratando de alentar en los individuos el desarrollo de procesos de toma de decisiones y la autonomía personal (Esquivel y García, 2018). Se trata, al mismo tiempo, de educar para contribuir al desarrollo integral de la personalidad, desde una concepción de la educación como actividad con la que aprender a vivir con uno mismo y con los demás desde la creación de espacios caracterizados por la confianza, la seguridad, la libertad y la armonía.

A lo largo de este trabajo se analiza la educación para la paz como un instrumento pedagógico al servicio de la conformación de sociedades sostenibles e inclusivas, valorando la repercusión de los derechos humanos como elementos que ayudan en su identificación y comprensión.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO ANDAMIAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES SOSTENIBLES

A lo largo de las últimas décadas, la educación para la paz ha ido evolucionando en paralelo a las transformaciones sociales y educativas, convirtiéndose en un instrumento necesario para poder desarrollar hábitos de solidaridad, justicia y libertad (Ortega y Romero, 2018). Se trata de una forma de educar en la diversidad, en el aprender a no ser indiferentes tanto con el propio entorno humano como con el marco natural y material, siendo definida como la «acción vinculada al desarme, al desarrollo, a la tolerancia y al diálogo» (Ortega y Romero, 2018, p. 102). Esta materia educativa, al estar estrechamente ligada a la investigación para la paz, forma parte de una invitación para la acción, es decir, la negación a la indiferencia con respecto a los diversos conflictos y situaciones problemáticas existentes (Muñoz, 2004), que se puede plantear desde diversos ámbitos.

— Contexto escolar:

Es fundamental que el aula posea una estructura organizativa de tipo democrático y cooperativo, en la que se combine la teoría con la práctica y puedan intro-

ducirse nuevos contenidos, previa reformulación de los mismos. También se hace necesaria la existencia de un perfil docente intelectualmente abierto y afectivamente receptivo a las características específicas y circunstancias vitales de sus estudiantes y su propio entorno.

— **Ámbito sociopolítico:**

Lo fundamental debe radicar en que la educación para la paz pueda servir como instrumento de concienciación, con objeto de alcanzar un orden social con predominio de paz, al mismo tiempo que tratando de modificar las actuales estructuras internas y las relaciones vigentes entre los estados, de modo que se deje constancia de los verdaderos intereses sociales y su incompatibilidad con los intereses de determinadas minorías controladoras del poder.

— **Ámbito ecológico:**

La educación para la paz se fundamenta, en este ámbito, promoviendo el desarrollo de actitudes y comportamientos de respeto y conservación del medio ambiente, buscando promover valores que acerquen a la realidad social vigente desde el contexto educativo (Cano y Molina-Rueda, 2015). Asimismo, se pretende una educación para la justicia social y ambiental capaz de lograr el desarrollo de comportamientos sostenibles, democráticos e inclusivos (Carneros, Murillo y Moreno, 2018).

Por otra parte, junto a estos aspectos anteriores, la educación para la paz, conlleva un nuevo modo de aprender, mediante la enseñanza para la adquisición de aprendizajes centrados en la vivencia de los valores, estableciendo una fuerte vinculación entre la educación y la vida. Por todo ello, la respuesta de la educación para la paz estriba, fundamentalmente, en buscar una concienciación plena de la persona y de la propia sociedad que considere la armonía del ser humano consigo mismo, con el resto de iguales y con la naturaleza como substrato en el que se fundamenta la complejidad social (Del Pozo-Serrano et al., 2018). Todas estas dimensiones van dirigidas a la consecución de un objetivo común: la adecuada convivencia entre los individuos.

En la actualidad, educar para la paz constituye una prioridad en los Tratados Internacionales, de la misma forma que se vincula con la necesidad de promover un desarrollo humano sostenible. A este respecto, la Asamblea General de las Naciones Unidas promulgó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el horizonte temporal 2005-2014 (Murga-Menoyo, 2018), reclamando el valor de una educación cuyo objetivo esencial se centrara en la integración transversal de cuestiones relacionadas con el respeto al medio ambiente y la promoción de valores incidentes en la conformación de una sociedad más justa, solidaria, sostenible e inclusiva. Hacer realidad estas pretensiones requiere contar con un profesorado debidamente formado para que llegue a convertirse en un verdadero referente de paz.

Estos planteamientos tendrían vigencia en todos los niveles educativos (Chaudhuri, 2015) reflejándose, en el caso del contexto universitario, en el diseño e implementación de un código de conducta en las universidades, destinado a la creación de espacios de aprendizaje en los que trabajar de forma transversal cuestiones ligadas a la equidad, la igualdad de oportunidades para todas las personas y la preservación del medio ambiente, sien-

do la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos ejes centrales en los que fundamentar la actividad pedagógica (CEURI-CRUE, 2005).

Ello supone que de este modo no se deje de prestar atención a los aspectos diferenciales y constitutivos del ser humano (Binaburo y Muñoz, 2007). Se trata, en definitiva, de construir una sociedad fundamentada en el respeto, la convivencia y la cooperación, donde las distintas situaciones conflictivas puedan ser reguladas sin recurrir a medios violentos, lo que, sin duda alguna, contribuirá, a su vez, al progreso humano. El objeto de tal actitud con predominio de paz, se concreta en un comportamiento no violento, resolviendo los conflictos por vía del diálogo consensuado, en el que la racionalidad y la comprensión han de estar necesariamente presentes.

Al mismo tiempo, la paz hace referencia al conflicto, el desarrollo y los derechos humanos, por lo que hace mención a un proceso dinámico que ha de ser conquistado (Muñoz, 2004), ya que, en la sociedad, existe una preocupación creciente por todo lo que guarde relación con la paz, la solidaridad y los derechos humanos, lo que constituye una necesidad fundamental.

Por todo ello, puede considerarse que se debe fomentar en la escuela y en los centros universitarios la educación para la paz con la finalidad de sensibilizar en la transformación social e intelectual del alumnado. No se trata de un trabajo esporádico sino de una intervención persistente de sensibilización hacia la consecución de la paz (Amar, 2020; Sánchez et al., 2019; Tuvilla, 2004). Esta forma de educar resulta irreconciliable con el individualismo, la insolidaridad, la competitividad y la discriminación.

3. LOS DERECHOS HUMANOS COMO ELEMENTOS INTEGRADORES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

El concepto de paz se encuentra unido al de derechos humanos, dado que una dinámica de paz implica su respeto y cumplimiento, así como el hecho de permitir que las personas puedan desarrollarse favorablemente y dirigir su propia vida con absoluta autonomía en función de sus propias necesidades y preferencias.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), señala el reconocimiento del derecho a la paz como un símbolo en sí de la propia persona (Esquivel-Marín y García-Barrera, 2018). En este sentido, la perspectiva educativa que proponen Ortega y Romero (2018), plantea que la paz debe fundamentarse en una concepción universal de los derechos humanos y en la puesta en práctica de procedimientos con carácter democrático.

Puesto que la paz conlleva la necesidad de favorecer la realización de las necesidades humanas más elementales, esto es, las de carácter social, fisiológico, ecológico e intelectual, puede observarse que existe una conexión directa con los derechos humanos (Muñoz et al., 2005).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, inc. 2, expresa en relación a la educación, que esta «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre (humanos) y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amis-

tad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz». En este sentido, para que pueda darse una situación con predominio de paz, los derechos humanos han de ser cumplidos, lo que pone de manifiesto la interconexión entre ambos conceptos, de tal modo que la realización de unos exige la necesidad de los demás (Muñoz et al., 2005).

Tratar los derechos humanos como elemento básico de la educación para la paz significa tener presente una política educativa que afecte tanto al diseño curricular como a las diferentes estructuras organizativas (Rodríguez-Acosta, 2018; Vila-Merino y Martín-Solbes, 2011). La presencia de los derechos humanos en el currículum, supone definir claramente cada uno de los elementos intervinientes en el proceso educativo, evaluar el propio centro atendiendo a tal consideración, tener en cuenta el propio contexto en el que se halla ubicada la institución escolar. Además de configurar un diseño curricular abierto, flexible y con posibilidad de que en el mismo puedan introducirse diversas modificaciones con objeto de ser así capaz de hacer frente a la realidad social fundamentada en los derechos humanos.

Debe tenerse en cuenta, por otro lado, que la educación constituye una capacitación para que los individuos logren la consecución de las competencias tanto personales como profesionales, con el fin de contribuir al progreso social. Tales pretensiones corresponden a la educación en su sentido más amplio, no quedando reducido exclusivamente al entorno escolar, sino expandiéndose a dimensiones tales como las relaciones familiares, la vida política, los medios de comunicación, el desarrollo de las actividades profesionales que tienen relación con los asuntos más directamente humanos, la sostenibilidad, entre otras.

Lo que sí es cierto es que el tiempo de la educación escolar es privilegiado, e incluso traspasa los límites de otras importantes agencias educativas, ya que es en el marco escolar donde el educando pasa la mayor parte de su tiempo, y donde recibe poderosos influjos, teniendo en cuenta la plasticidad que en él existe al encontrarse en un determinado estadio de su ciclo vital. Se trata fundamentalmente, de fomentar la libertad expresiva de los sujetos en todos los ámbitos educativos, desarrollando prácticas que sean un fiel reflejo de los valores contenidos en la democracia: solidaridad, no discriminación, el respeto a cada uno desde la organización de un sistema comprensivo que otorgue cabida a la diversidad social, la gestión de autonomía de los centros, las libertades del profesorado, y la metodología concreta con la que se aborda cualquier contenido o la evaluación (Belavi y Murillo, 2016).

Teniendo como referencia la Declaración de los Derechos Humanos, la educación para la paz supone una nueva forma de poder entender y concebir el mundo que nos rodea; que se caracteriza por el rechazo a la violencia en todas sus formas, la defensa de valores como la libertad, el respeto al diálogo y el rechazo a la intolerancia; pero también apuesta por la diversidad cultural y el interculturalismo como fuente de enriquecimiento mutuo. A todo ello, se le suma la relevancia de buscar un modo de vivir justo en beneficio con el de toda la humanidad (Rodríguez-Acosta, 2018).

En definitiva, los conceptos paz y derechos humanos guardan una estrecha relación, dado que de la propia existencia de uno vendría determinada la existencia del otro, al mismo tiempo que es primordial tener en cuenta que la estructura curricular que llegue a di-

señarse para los derechos humanos ha de tener un carácter absolutamente dinámico y flexible, de tal modo que pueda así responder a la problemática social, que, en ninguna medida, es de carácter estático o invariable, lo que exige por ello la flexibilidad previamente aludida.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo a la sociedad heterogénea en la que estamos inmersos, la educación para la paz constituye una herramienta pedagógica esencial con la que responder a los conflictos que nos envuelven, y que son reflejo de la diversidad de intereses, valoraciones y manifestaciones en las formas de sentir, vivir y expresar. En este sentido, la educación para la paz es una forma de contribuir a la construcción de una sociedad y una cultura democráticas (Esquivel-Marín y García-Barrera, 2018), mediante el ejercicio de respeto a los demás, del impulso de la solidaridad y la tolerancia.

Es por ello por lo que puede afirmarse que resulta indispensable educar en y para los derechos humanos, como forma de propiciar el desarrollo de cambios conductuales y comportamentales, que lleven a la construcción de una sociedad pacífica. Los derechos humanos, desde esta perspectiva, son esenciales en la medida en que permiten tener en cuenta las diversas posibilidades de los seres humanos en la consecución de la felicidad, el equilibrio y la calidad de vida, como forma de asegurar que las necesidades primordiales queden eficazmente cubiertas, en un contexto de dignidad y de respeto a las diferencias. Los derechos humanos, así pues, fueron proclamados con el propósito de normalizar las relaciones interpersonales en la sociedad, pero también con la firme intención de configurar una serie de criterios capaces de analizar el progreso social.

Para que las personas puedan dar respuesta de forma integral a sus necesidades materiales y afectivas, la sociedad ha de favorecer la conformación de espacios capaces de garantizar la participación igualitaria de las personas que la componen, a partir de una organización social que lo posibilite, en el contexto de una cultura de paz.

En este sentido, es fundamental facilitar la cohesión y la integración social a partir de sociedades equitativas, en las que predomine el ejercicio efectivo de la solidaridad y la justicia, en el respeto a los derechos humanos y en la implicación activa de todos los individuos, incluyendo a los sectores más frágiles de la sociedad. Para asegurar la participación social de todos los ciudadanos y el respeto a los derechos económicos, sociales, culturales, políticos y civiles, es imprescindible garantizar el acceso a la educación en las mejores condiciones, de tal forma que esta esté asentada en los planteamientos de sostenibilidad e inclusión.

Teniendo en cuenta estos argumentos, el proceso educativo es un marco idóneo para promover la educación para la paz, los derechos humanos y el respeto a los mismos. La educación, por ello, es un instrumento de gran valor al servicio de la construcción de la identidad personal, lo que permite la confluencia de planteamientos y soluciones con las que reforzar la paz, la amistad y la fraternidad entre individuos y sociedad.

El aprendizaje cívico y en valores debe ser una tarea coordinada y asumida tanto por la familia, como por la sociedad y las instituciones educativas, encargándose la acción

educativa de hacer realidad una formación en conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y conocimientos suficientes con los que vivir y mejorar la democracia en tales espacios, además de unas prácticas pedagógicas consistentes que hagan posible experimentar y sentir los principios de solidaridad, participación, libertad y justicia (Amar, 2020).

Cualquier proceso educativo que reconozca la importancia de trabajar en el aula mediante metodologías basadas en la cooperación, participación igualitaria en las actividades académicas, respeto a la heterogeneidad cultural, etc., es una educación que apuesta por la promoción y el respeto a los derechos humanos y las libertades humanas.

En síntesis, la educación es una herramienta decisiva, no solo en la promoción del respeto a los derechos humanos, sino también para mejorar las relaciones interpersonales en el marco de una cultura de paz, lo que exige la presencia de planteamientos democráticos, de los que se deriva la participación en igualdad de condiciones de todos los integrantes de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil, M., Boqué, M. C. y Ribalta, M. D. (2019). Educar para la paz y en la paz: elementos a considerar en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65-87. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(1), 57-71. <http://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Bajaj, M. (2019). Conceptualizing critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Barbeito, C. (2019). Conflict matters. Peace and conflict education practices towards SDG16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para mediación escolar*. CEAC.
- Cano, M. J. y Molina, B. (2015). Culturas, mundos globales y paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 9-27.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Chaudhuri, S. (2015). Peace education in a broader perspective. *Education Journal*, 4(1), 6-9. <https://doi.org/10.11648/j.edu.s.2015040101.12>
- CEURI-CRUE. (2005). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/CodigoConductaCoopDesarrollo.pdf/31783d7f-5c02-45a5-8022-d69fa37775d6>
- Del Pozo-Serrano, F. J., Gómez-Sobrino, Y. V., Trejo-Rosero, L. F. y Tejeda-García, D. J. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 85-108.

- Esquivel-Marín, C. G. y García-Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Martínez-Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Comares.
- Muñoz, F. A. (2004). La Paz. En B. Molina y F. A. Muñoz (coords.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 21-42). Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Universidad de Granada.
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina y F. A. Muñoz (coords.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 43-66). Universidad de Granada.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la Educación para la Paz. *Revista Teoría de la educación*, 30(1), 95-116. <http://doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Rodríguez-Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos: un estudio necesario. *Estudios del Desarrollo Social*, 6(2), 160-177.
- Sánchez-Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo, T. y Rodríguez-Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <http://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- UNESCO. (1995). *Unesco's Transdisciplinary Project «Towards a Culture of Peace»*. <http://www3.unesco.org/iycp/>
- Vila-Merino, E. y Martín-Solbes, V. (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. *Revista Innovación Educativa*, 11(55), 6-13.

4

El territorio: escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz

Hernán Rodríguez Villamil¹

La presente investigación se enmarca en un proyecto denominado: *Posacuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá (Colombia)*, financiado por el Sistema Universitario Estatal (SUE) del Distrito Capital, luego de firmado el acuerdo de paz en La Habana (Cuba) entre el Estado colombiano y las Farc-Ep. Investigación que se ubica en el eje temático de territorio, comprendido este no solo como espacio habitado por las madres, sino como un contexto específico de interacción y transmisión cultural de valores, creencias, ideologías, tendencias políticas y económicas que les permite entretejer sus proyectos de vida.

1. INTRODUCCIÓN

Se considera como eje central de la investigación la transmisión cultural de la paz que obliga a determinar por un lado el significado de transmisión cultural y por otro la vivencia de la paz. Respecto a la transmisión, según Edwards y Kirven (2019) «se transmiten comportamientos y valores propios de las vivencias cotidianas de las personas en contextos vivenciales específicos, en especial aquellos que tienden a permanecer a través de tradiciones orales o escritas de cada colectividad» (p. 4-22). Y respecto a lo cultural se refiere en este caso, a «sistemas de interacción de signos para ser interpretados con significados específicos» (Bruner, 2006). Entonces, respecto a la transmisión cultural de la paz, son las pautas de crianza de los padres hacia los hijos las que juegan un papel preponderante en la conformación de los referentes necesarios para transmitirla, pues el ambiente familiar favorece el intercambio de ideas, costumbres, creencias, principios y valores que, según Habermas (2009), «suceden gracias a la capacidad comunicativa del lenguaje: permitir la comprensión desde diferentes condiciones de intercambio» (p. 79). Para el caso que nos ocupa de niños y adolescentes, por ejemplo, el cuidado de su bienestar (Smetana, 2017) y el arte de negociar y llegar a acuerdos sobre valores y estilos de vida facilita procesos de

¹ Investigador. Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia).

adaptación a su contexto cultural y comportamientos prosociales necesarios para instaurar la paz. Las categorías previas de análisis determinadas por el equipo investigador fueron: cuidado, territorio y ciudadanía. En esta presentación se abordará únicamente el análisis interpretativo de la categoría territorio.

El acercamiento a esta categoría de territorio, requiere en primer lugar justificar epistémicamente la pertinencia de esta categoría en el contexto general de la investigación. En segundo lugar, especificar la estrategia metodológica utilizada para obtener la información requerida. Y tercero, discutir los resultados para terminar con algunas conclusiones.

2. JUSTIFICACIÓN EPISTÉMICA DE LA CATEGORÍA TERRITORIO

Esta justificación implica tres dimensiones: antropológica, cultural y ciudadana.

Desde el punto de vista *antropológico*, Francisco Ther Ríos en su obra *Antropología del territorio* (2012) hace una aproximación teórico-metodológica reflexiva y activa sobre los imaginarios territoriales, respecto a los modos de vivir y de habitar. La territorialidad, como la denomina él, se caracteriza «por el sentido de identidad, de exclusividad y los comportamientos propios de las interacciones humanas» (p. 76). Lo anterior prevé un panorama sobre las territorialidades que hacen referencia a comportamientos diseminados por el territorio y relacionados con la manera de habitar y de permanecer en un espacio en el que se destacan estilos de vida y maneras de interactuar con el ambiente y con los seres humanos. En este sentido el territorio sería una construcción colectiva en torno a comportamientos éticos y morales, de creencias y de valores enraizados en ancestrales tradiciones, referidas a espacios apropiados por diversas comunidades que garantizan la sobrevivencia y la reproducción de imaginarios antropoculturales.

Complementando la anterior visión de territorio, Bruno Lecoquierre y Benjamin Steck (1999) afirman que «los conceptos de territorio o territorialidad remiten a unas representaciones sociales del espacio que une al interior y separa del exterior a los habitantes de una localidad» (p. 53). Quienes construyen estas representaciones sociales intentan plasmar allí, según Lecoquierre y Steck «sus perspectivas, sus sueños y sus esperanzas» (p. 54). En otras palabras, «optar por el tipo de relaciones que se quieren establecer, cómo y qué tipo de registros son posibles realizar y para qué se realizan, son aspectos básicos para resolver en la *aprehensión territorial*» (p. 62).

Se entiende por *aprehensión territorial*, en términos de Maurice Merleau-Ponty en su obra *Fenomenología de la percepción* (1945), «el espacio constituido principalmente por relaciones que significan al sujeto de acuerdo a los roles que desempeña» (p. 229). Aquí lo importante para destacar es el concepto de espacio, que no solo se refiere al lugar sino a lo que ocurre en él. En otras palabras, «las cosas con las cuales nos relacionamos adquieren importancia en la medida en que nos apoderamos de ellas, pero no como simples objetos sino mediante un conocimiento encarnado o un conocimiento vivido» (p. 231). Esto último, coincide con las narrativas testimoniales propuestas por Hans Von Gadamer en su obra *Verdad y método* (1984) que se refiere al mundo vivido enfatizando que la fuente del

conocimiento sobre el espacio no será solo la sensación física sino la vivencia del sujeto de esa sensación.

Ahora, la perspectiva epistémica desde la dimensión **cultural** del territorio se refiere a la hermenéutica semiológica o fenomenológica de Paul Ricoeur expuesta en su libro: *Sí mismo como otro* (1996). En esta hermenéutica fenomenológica, Ricoeur propone un sujeto apto para la acción y para el mundo de la subjetividad e inter-subjetividad, que abarca no solo el sí mismo y el otro sino también las instituciones construidas por los sujetos. Igualmente insiste «en la mediación de la interpretación para recobrar el mundo, así la hermenéutica, vaya más allá de la fenomenología a pesar de que la fenomenología se fundamenta en una actitud hermenéutica» (Ricoeur, 1996, p. 34).

«El punto de interés para resaltar aquí es que las narrativas son el arte de intercambiar experiencias entendiendo por estas el ejercicio popular de la sabiduría práctica» (*idem*, p. 166). Este análisis fue parte importante de la columna vertebral del trabajo de campo. Las narrativas de las madres estaban cargadas de dichos populares, de una sabiduría cotidiana que les permite enfrentar y asumir la vida en sus distintas modalidades. Se pudo percibir narrativas que expresaron profundas convicciones con características valorativas, religiosas e incluso éticas y morales (véase apartado 3).

En lo que respecta a Gadamer (1992) y las narrativas testimoniales estas «se fundamentan en las vivencias significativas cargadas de sentido de vida no solo personal sino también colectivo» (p. 166). Es expuesta en primera persona por un narrador que es también el protagonista real o testigo de los eventos que cuenta, cuya unidad de narración es la vida misma o una experiencia significativa de la misma.

Finalmente la perspectiva epistémica del territorio desde la dimensión de la **ciudadanía** propone un acercamiento en términos de *ciudadanía territorializada* que de acuerdo con los investigadores Alberto Gutiérrez y María Raquel Pulgarín (2009) se refiere a «una ciudadanía con características diversas en condiciones de conjugar su papel democrático, participativo y crítico político, para construir el anhelo democrático a partir de la convivencia respetuosa con los demás» (p. 38). El escenario para realizar esta tarea no es solamente un lugar sino lo que allí debe ocurrir: «apropiación de vivencias, ordenamiento y transformación de las mismas» (p. 39).

En otras palabras esta *ciudadanía territorializada* de acuerdo con el antropólogo José Luis García (1976) y el geógrafo José Ortega Valcárcel (2000) «exige dotar de sentido la experiencia de la convivencia ciudadana, haciéndola propia mediante hechos simbólicos en permanente movimiento, hilvanando tramas de integración o de desintegración, de construcción de vínculos o ruptura de los mismos. Es un sustrato significativo para conocer una cultura» (p. 198, 107).

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Diseño

El diseño en general de la investigación es mixto, con base en la coherencia de la recolección de datos con las estrategias de análisis (Martínez, 2013), y los referentes neces-

rios en la construcción del objeto de investigación. Igualmente se tuvo en cuenta el análisis factorial confirmatorio de las narrativas testimoniales y grupos focales (Martínez, 2013).

Participantes

El muestreo fue no probabilístico por bola de nieve, participaron 323 madres de adolescentes que respondieron el *Cuestionario de crianza asociada a la transmisión cultural de la paz* (CTCP). 12 madres asistieron a entrevistas semiestructuradas y 15 a tres grupos focales. La edad promedio de los hijos fue de 13 años y la edad de las madres, un promedio de 38 años. Las madres reportaron dos clases de estado civil. Soltera (soltera/divorciada/viuda): 37,46%, o comprometida (casada/unión libre): 62,54%. La mayoría reportó estudios escolares finalizados.

Las madres participantes reportaron habitar hogares de ingresos medios (uno a tres salarios mínimos). Las madres con mejores niveles educativos reportaron habitar hogares con mejores ingresos. Igualmente, las madres reportaron ubicarse en viviendas de estratos 1, 2, 3 y 4 concentrándose especialmente en el estrato 2 y 3.

Inicialmente se pensó recopilar la información de manera presencial con las madres que deseaban participar, pero debido a las circunstancias de confinamiento generado por el coronavirus (COVID-19), las entrevistas se aplicaron en «presencialidad remota».

Categorías de análisis

Prácticas de cuidado: amistad, soporte materno, atención.

Apropiación del territorio: espacio público y tiempo (distribución de la cotidianidad).

Ciudadanía: instituciones, autoridad, comportamiento político.

Instrumentos

Cuestionario de Crianza asociada a la Transmisión Cultural de la Paz (CTCP).

Guía de entrevista semiestructurada de las narraciones testimoniales.

Guía de entrevista de grupos focales.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Conviene recordar que la discusión en esta presentación es solo de la categoría de territorio.

La vivencia del territorio que tienen las madres es bastante particular, incluso contradictorio. Para la mayoría de las entrevistadas el territorio es un lugar donde ocurren cosas importantes para la familia y por supuesto para los hijos y para las madres o figuras de autoridad, como profesores, policías, políticos entre otros. La importancia de la auto-

ridad radica en términos de testimonio y consecuencia entre lo que dicen con lo que hacen. Esto permite en términos generales afianzar lo consignado anteriormente sobre el territorio: escenario donde suceden cosas vitales para las personas y las colectividades. Y las cosas son vitales porque ocurren en el marco de los valores, de los principios, las creencias y tradiciones culturales. Incluso defenderse es un valor, opinaron las madres.

Las siguientes expresiones o frases de las madres dan cuenta de la descripción del párrafo anterior.

«La autoridad depende de la manera como se dirigen las cosas». «Dar cosas buenas hace que uno reciba cosas buenas». «La educación debe ser acompañar sin invadir». «Los hijos aprenden lo que te ven hacer no lo que sabes». «La consecuencia entre lo que se predica con lo que se hace». «En la enseñanza de los hijos lo más importante es que sean responsables». «Mi hija se siente bien usando el chaleco de acompañante, para ayudar a los niños en el colegio». «Los problemas se arreglan hablándolos no postergándolos». «Lo que se consigue sin sacrificio no vale». «Sin cumplir normas es muy difícil la convivencia». «La tolerancia es muy importante para convivir con los vecinos». «La paz no es fácil, debe comenzar por casa, enseñando con ejemplo». «Las tradiciones son importantes y necesarias para ser alguien en la vida». «Le he dicho a mi hija que hay que ser un buen ser humano antes de ser mamá». «Para vivir en paz no es suficiente hacerlo con los demás, también hay que hacerlo con la naturaleza». «En el colegio le han enseñado a mi hijo a respetar a los demás, todos somos diferentes». «La asertividad es importante para hacer paz».

Por otro lado, en el trabajo de campo se encontró que la crianza como mecanismo de transmisión cultural es una práctica relacionada con el apoyo materno, el fortalecimiento de lazos de amistad, prácticas de cuidado con el otro y la naturaleza. El apoyo materno se refiere a la práctica de las madres que fomentan comportamientos responsables, reflexivos y de solución pacífica de los conflictos. Por ejemplo, la amistad es un sentimiento que fortalece la convivencia con los demás. La atención o preocupación cuidadosa con los hijos se expresa constantemente en la convivencia cotidiana de la vida familiar relacionada con momentos, lugares y situaciones compartidas por todos, tratando de ofrecer lo mejor para el otro que beneficie al núcleo familiar.

Algunas expresiones consignadas en grabaciones al respecto respaldan el párrafo anterior: «los amigos del colegio brindan seguridad a sus hijos en la apropiación de los espacios fuera de casa». Las madres señalan la importancia de establecer lugares comunes para conversar y encontrarse todos los miembros de la familia. Señalan la sala y en especial el comedor como espacio para fortalecer, a través de la conversación, los lazos familiares.

En algunas entrevistas se destacó la importancia de «aprender a defenderse» en los espacios fuera de casa, es decir, si es necesario «usar la fuerza» para resolver situaciones difíciles es justificado. La desconfianza a los espacios públicos de la ciudad es nombrada repetidas veces por las madres, ellas necesitan saber dónde está su hijo, por ello, el control sobre sus horarios y salidas son fundamentales.

Otro aspecto que aporta la investigación respecto al territorio es que también se percibe como escenario de acontecimientos públicos, pues allí se expresa la capacidad del encuentro social con lo institucional, es decir, es la oportunidad para el ejercicio de una ciuda-

dania activa y la configuración de referentes que permiten compromisos cotidianos con la comunidad. «Es necesario el legado familiar para salir adelante en la vida» opinan algunas madres.

5. CONCLUSIONES

Se considera entonces que el territorio es un escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz por lo siguiente:

- a) Permite resolver los conflictos de manera pacífica dentro y fuera del hogar.
- b) La convivencia requiere «estar juntos con los que son diferentes a uno y con respeto».
- c) «El diálogo para conservar debe ser permanente, esto lleva a vivir en paz.»
- d) «La confrontación respetuosa de pares en la escuela fortalece la identidad individual y colectiva.»
- e) Los sitios fuera de la casa generan desconfianza e inseguridad para los padres. Enseñarles a defenderse es necesario e importante.

La noción de territorio fue abordada a partir de cuatro elementos: **tiempos** en cuanto que el pasado tiene presencia activa en el presente, lo que permite interrogar el *modus operandi* de la transmisión cultural; **espacios**, como escenarios del acontecer cotidiano de la transmisión cultural; **personas**, específicamente la madre, como transmisora de cultura a través de vínculos familiares y **procesos de comunicación** de prácticas y narrativas testimoniales en busca de resolución de conflictos y sentido de pertenencia con el territorio en la cotidianidad (Rodríguez, Rodríguez y Chávez, 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Edwards, A. y Kirven, J. (2019). Adolescents values clarification and development: A model for group counseling. *Child & Youth Services*, 40(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1522587>
- Gadamer, H. V. (1992). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sigüeme.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Josefina Betancor.
- Gutiérrez, T. A. y Pulgarín, S. M. (2009). Formación ciudadana: utopía posible. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 33-48. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa: 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Trotta.
- Lecoquierre, B. y Steck, B. (1999). Pays émergents, parroisses recomposées. *Geographie et Cultures*, 30, 47-69. L'Hartnattan.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.

- Ortega, V. J. (2000). *Los horizontes de la geografía*. Ariel.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno.
- Rodríguez, H., Rodríguez, A. y Chávez, Y. (2020). *Territorio y transmisión cultural de la paz* (artículo enviado a *Tábula Rasa*).
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, opinions and beliefs. *Current Opinions in Psychology*, 15, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.02.012>
- Ther, R. F. (2012). Antropología del territorio. *Revista Polis*, 11(32). Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional. Universidad de Los Lagos.

5

Prevenir la radicalización desde el conocimiento experto

Roberto M. Lobato¹, Javier Ruipérez² e Inmaculada Marrero³

1. INTRODUCCIÓN

La radicalización y el extremismo violento constituyen fenómenos que las sociedades aún no han conseguido atajar. Estas problemáticas se ven reforzadas por la creciente polarización social, las visiones simplistas del mundo o los problemas de integración. En este contexto, diferentes iniciativas han surgido buscando prevenir el extremismo violento. Sin embargo, no todas las iniciativas parten de un marco integrado de comprensión de los factores de riesgo y protección frente a la radicalización, ni tienen en cuenta el conocimiento de los expertos. En consecuencia, la presente investigación se basa en el conocimiento de los profesionales que trabajan con jóvenes para proponer diferentes estrategias de prevención de la radicalización y el extremismo violento basándose en un marco integral de factores de riesgo y protección.

1.1. Las bases de la prevención

La lucha contra el extremismo violento hace referencia a todas las iniciativas que pretenden hacer frente a dicho fenómeno (Koehler y Fiebig, 2019). Esta investigación se centra en aquellas iniciativas orientadas hacia su prevención (*preventing violent extremism* o PVE por sus siglas en inglés) y que abarcan todas las acciones llevadas a cabo para evitar que una persona se radicalice hasta el punto de usar la violencia. La PVE se enfoca en la prevención primaria y secundaria, que tienen como objetivo evitar la consolidación de los factores de riesgo frente a la radicalización. Mientras que la prevención primaria abarca a todos los individuos, la prevención secundaria se dirige específicamente a los grupos vulnerables o de mayor riesgo de radicalización. Así, las intervenciones dentro de este marco recogen actividades dirigidas a aumentar la sensibilidad, la resiliencia y la cohesión comunitaria.

1 Técnico de proyectos e investigador, Fundación Euroárabe de Altos Estudios.

2 Jefe del Departamento de Investigación y Proyectos, Fundación Euroárabe de Altos Estudios.

3 Profesora titular en el Departamento de Relaciones Internacionales, Universidad de Granada.

Dentro de estos tres tipos de actividades, el fomento de la resiliencia ha cobrado un importante auge en los últimos años. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse o transformarse ante la adversidad (Davoudi, 2012), reforzaría ciertas habilidades para hacer frente a la radicalización (Stephens y Sieckelinck, 2020). Por tanto, para prevenir la radicalización, debemos centrarnos en los factores de protección que promueven la resiliencia y al mismo tiempo actúen mitigando los factores de riesgo.

1.2. Factores de riesgo y protección

Partiendo de la hipótesis de que existen diferentes factores de riesgo y protección que explican porque algunos individuos se radicalizan y otros no (Stern, 2016), el fomento y fortalecimiento de los factores de protección actuaría como un amortiguador contra los comportamientos extremistas (Ranstorp, 2016). De esta forma, la identificación de los principales factores de riesgo junto con el fortalecimiento de los factores protectores que los contrarresten es el fin buscado a la hora de identificar elementos útiles para el diseño de intervenciones en el marco de la PVE.

En lo que respecta a los factores de riesgo, varias investigaciones (Campelo et al., 2018; Emmelkamp et al., 2020) han encontrado que estos se encuentran en diferentes niveles como el individual (por ejemplo, injusticia percibida, incertidumbre, delincuencia, nivel educativo bajo), el grupal (por ejemplo, pares radicales, amenazas percibidas al grupo, polarización grupal, superioridad percibida grupal) y el ambiental (por ejemplo, contexto geopolítico, ilegitimidad de las autoridades). Por otra parte, y en lo que respecta a los factores de protección orientados a la prevención, estos también abarcan diferentes niveles como el individual (por ejemplo, empatía, situación laboral), el grupal (por ejemplo, pares no violentos, contacto social, rendimiento escolar) y el comunitario (por ejemplo, apego a la comunidad) (Lösel et al., 2018).

No obstante, estas revisiones abordan de manera exclusiva un solo tipo de factores, sin incidir por tanto en la relación e influencia existente entre factores de riesgo y factores de protección. En este sentido, Sieckelinck y Gelden (2018) proponen una serie de factores de protección desarrollados en relación a diversos factores de riesgo. Sin embargo, esta estructura tampoco delimita un marco de intervención basado en dichos factores de riesgo y protección y sus relaciones, ni propone diferentes estrategias para la generación de resiliencia. En otras palabras, estas agrupaciones de factores constituyen un epítome de los factores de riesgo y de protección, pero no investigan las interacciones y concurrencia entre factores, y mucho menos las canalizan hacia la creación de diferentes estrategias que puedan seguirse para generar resiliencia frente a los procesos de radicalización y extremismo violento.

1.3. Grupos en riesgo

Si bien la prevención secundaria está dirigida a los grupos en riesgo, estos grupos por lo general comparten algunos atributos que se relacionan con una mayor incidencia del

extremismo violento. En el caso de esta investigación, nos centramos en los jóvenes como colectivo vulnerable a los procesos de radicalización y como objeto por tanto de intervenciones de PVE secundaria. En general, se considera que los jóvenes son más propensos a aceptar opiniones más extremistas. De hecho, la mayoría de las personas que recurren al extremismo violento son jóvenes (García-Coll y Marks, 2017).

La literatura científica aporta diferentes explicaciones. En primer lugar, los adolescentes experimentan efectos más extremos y variables (Larson et al., 2002), dados los déficits tanto en la regulación emocional como en la reactividad de las emociones (sensibilidad). Los jóvenes son más sensibles a los agravios, a la influencia de sus pares (Sebastian et al., 2010) y, especialmente, al rechazo (Silvers et al., 2012). Asimismo, los jóvenes son particularmente sensibles a los esfuerzos propagandísticos de los reclutadores de las organizaciones extremistas violentas (Heinke y Persson, 2016). Además, se involucran con mayor frecuencia en conductas de riesgo (Leather, 2009) y usan en mayor medida la violencia que otros grupos de edad (Malti y Averdijk, 2017). En conclusión, algunos factores asociados al desarrollo hacen que los jóvenes sean más sensibles a las amenazas que pueden llevarlos a participar de la violencia política, por lo que la edad se considera un factor asociado a la radicalización (Euer et al., 2014).

Por otra parte, cuando se trata de fomentar la resiliencia también es importante tener en cuenta la formación, conocimiento y experiencia de los profesionales que trabajan con la juventud. Estos deben poseer diferentes habilidades que no tienen que coincidir con las que deben fomentar. Como ha señalado la Red de Sensibilización sobre Radicalización (RAN), la capacitación de los profesionales también debería ser motivo de preocupación (RAN, 2017). Tras este aviso, se proponen aptitudes como el carisma, la empatía, la capacidad analítica, la experiencia en el campo y el desempeño con cuestiones complicadas. No obstante, encontramos nuevamente que estas habilidades o aptitudes son demasiado generales y no se relacionan directamente con los factores de riesgo.

1.4. La presente investigación

A la luz de las consideraciones anteriores, proponemos que la PVE debe centrarse en el desarrollo de factores de protección que neutralicen aquellos factores de riesgo de radicalización en diferentes contextos y niveles. Asimismo, los profesionales encargados de promover esos factores deberían ser capaces de desarrollar algunas habilidades específicas en el colectivo vulnerable y, para ello, los propios profesionales deben contar con las capacidades adecuadas. A fin de diseñar eficazmente las estrategias de intervención de PVE orientadas a jóvenes, esta investigación tiene por objeto identificar factores de riesgo y protección, así como sus relaciones, y basándose en estos desarrollar diversas estrategias de prevención. Para lograr este objetivo, se recurre al conocimiento de expertos y profesionales de primera línea que trabajan con jóvenes sobre los factores específicos de riesgo y de protección que afectan a este colectivo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Mediante un muestreo incidental, se entrevistó a un total de 70 personas en siete países diferentes (Austria, España, Grecia, Italia, Malta, Países Bajos y Rumania). Los entrevistados tenían edades comprendidas entre los 30 y los 50 años, la mitad eran mujeres, y la mayoría de ellos trabajaba directamente con jóvenes en el ámbito de la educación y del derecho, mientras que prestaban servicios por igual a nivel local, regional y nacional, y tenían más de diez años de experiencia en su campo. En cuanto a su perfil, la mayoría de ellos eran profesionales de primera línea y tenían un título de educación superior a nivel de licenciatura o grado, master o doctorado.

2.2. Medidas

Se creó explícitamente una entrevista semiestructurada como parte de un proyecto relacionado (ARMOUR, www.armorproject.eu). Esta entrevista consistió en catorce preguntas en las que los participantes dieron su opinión como expertos en cuestiones relacionadas con la prevención, los factores asociados a la radicalización y la formación de jóvenes más resilientes. En esta investigación se usan las respuestas a tres de las preguntas incluidas en la entrevista que versan sobre el papel de la polarización, las ideologías y los factores de riesgo y protección.

2.3. Procedimiento

Un entrevistador diferente para cada país se encargó de realizar las entrevistas, que tuvieron una duración de entre 30 y 150 minutos. La muestra final se recogió en dos meses y todas las entrevistas se tradujeron al inglés para su análisis. En cuanto a la modalidad de las entrevistas, existían tres posibilidades: en persona, por teléfono/videollamada o por escrito.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos bloques atendiendo al procedimiento analítico seguido. Por un lado, la codificación de los factores de riesgo y protección y, por otro, los resultados del análisis de redes.

3.1. Factores de riesgo y protección

Siguiendo el método propuesto para el análisis de contenido (Elo y Kyngäs, 2008), se crearon varios sistemas categóricos de forma inductiva. En consecuencia, los resultados se dividen en dos bloques temáticos: factores de riesgo y factores de protección.

Dentro de los *factores de riesgo* se encontraron seis categorías que se agrupaban en dos funciones diferentes. La primera función es la de los factores a diferentes niveles que impulsan a los individuos a pasar por un proceso de radicalización, a los que denominamos *precursores de la radicalización* y que engloba las siguientes categorías: *necesidades individuales, relaciones grupales y entorno*. La segunda función es la de influenciar a través de narrativas, denominada *relatos extremistas*, englobando: *ideologías, polarización y adoctrinamiento*.

Por su parte, los *factores de protección* se dividen en dos roles: las habilidades que deben tener los *profesionales* y las que hay que fomentar en los *jóvenes* para que se vuelvan resistentes. No obstante, es de destacar que algunas de estas habilidades coinciden en ambas funciones.

Algunos ejemplos de las subcategorías se presentan en la tabla 5.1.

TABLA 5.1
Categorización de los factores de riesgo y protección

Temática	Función	Categoría	Subcategoría
Factores de riesgo	Precursores de la radicalización	Necesidades individuales	Complejos, identidad, rebeldía y aventura, incertidumbre, frustración, enfermedad mental.
		Relaciones intergrupales	Aislamiento y soledad, familia, amigos, relaciones, sentido de pertenencia, reconocimiento, dinámicas de grupo, comunidad.
		Entorno	Falta de oportunidades, abandono de la educación, discriminación, agravios, marginación, criminalidad y pandillas, desigualdades.
	Relatos extremistas	Ideología	Ideologías justificadoras, religiosa, extrema derecha, extrema izquierda, etno-nacionalismo, machismo.
		Polarización	Otredad, sociedad de acogida, victimización, maniqueísmo, venganza.
		Adoctrinamiento	Manipulación, reclutadores, vulnerabilidades, desinhibición violenta, líderes.
Factores de protección	Habilidades para profesionales	Adaptabilidad, habilidades de comunicación, asertividad, empatía, mente abierta, tolerancia, paciencia, pensamiento crítico, pensamiento lateral, autoridad, toma de decisiones, resolución de conflictos.	
	Habilidades para jóvenes	Autocontrol, autonomía personal, modelos positivos, inteligencia emocional, habilidades de comunicación, habilidades sociales, tolerancia.	

Fuente: elaboración propia.

3.2. Estrategias de prevención

Usando las subcategorías detectadas, se procedió a realizar un análisis de redes partiendo de la matriz de coocurrencias; es decir, el número de ocasiones en las que el mismo entrevistado mencionaba cada par de subcategorías. Los resultados del grafo se presentan en la figura 5.1. Para visualizar dicho grafo, se utilizó un algoritmo de gravitación entre nodos (Atlas Force 2), que se basa en la atracción de los nodos que tienen más asociaciones y en la repulsión de los que no están relacionados (Cherven, 2015). A partir de este grafo, se usó un algoritmo de clasificación para identificar las distintas comunidades de subcategorías dentro de la red en función de su grado de asociación (Emmons et al., 2016), las cuales determinan los diferentes colores en la figura 5.1. Estos análisis fueron apoyados en el software Gephi0.9.2. Cada una de estas cuatro comunidades representa una estrategia de prevención frente a la radicalización, las cuales se detallan a continuación a partir del relato que deriva de las subcategorías dentro de cada comunidad.

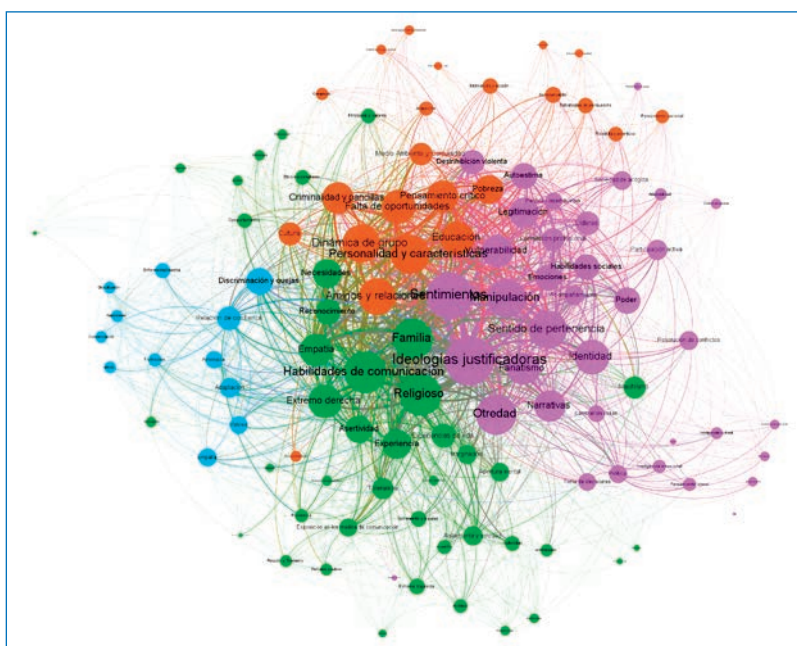


Figura 5.1. Grafo con los factores de riesgo y protección frente a la radicalización. Fuente: elaboración propia.

La primera estrategia se denomina «fortalecer las identidades comunitarias» (comunidad verde). En este caso, la radicalización comienza con una necesidad de pertenencia y autoestima (Kruglanski et al., 2019). Dicha necesidad lleva a los jóvenes a buscar grupos e ideologías que satisfagan esta necesidad. Aprovechando esta vulnerabilidad, los reclutadores ofertan nuevas identidades radicales que explican el mundo de manera sencilla y los

categorizan como «héroes». La estrategia preventiva se centra en la creación de identidades sanas y redes de apoyo a través del fomento de habilidades como las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la adaptabilidad y la toma de decisiones. Asimismo, se requiere del acompañamiento y la guía por parte de profesionales, los cuales deben compartir con los jóvenes las habilidades que pretenden fomentar en ellos, así como de medios no violentos para conseguir sus objetivos como el trabajo y el activismo. Resumiendo, esta primera estrategia se centra en reforzar aquellas identidades sociales que satisfagan las necesidades psicológicas de los jóvenes y que les integren rechazando la violencia.

La segunda estrategia se denomina «romper los prejuicios» (comunidad violeta). Los grupos con ideologías autoritarias y conformistas que carecen de reconocimiento presentan ciertas necesidades o se sienten marginados, podrían tomar una deriva radical. La sensación de aislamiento, junto con la exposición en los medios de comunicación, puede reforzar sus agravios políticos y polarizar sus ideas. Esta polarización podría llevarlos a aceptar la violencia como un medio legítimo para alcanzar sus objetivos, siempre relacionados con una visión más autoritaria del mundo (McCauley y Moskalenko, 2008). Asimismo, si estos grupos, generalmente con ideologías de derecha o nacionalistas/separatistas, perciben una amenaza a sus valores, generalmente relacionados con el nacionalismo, la derecha y la familia, podrían pensar que el único medio disponible para defender sus valores es la violencia (Atran, 2016). En este caso, la estrategia preventiva se centra en romper los prejuicios y abandonar el conformismo. Para ello es necesario desarrollar las habilidades de comunicación, la asertividad, la empatía, la tolerancia y el respeto. Estas habilidades harían que los jóvenes reconsideraran sus valores y agravios desde una perspectiva relativista. Por su parte, los profesionales necesitan ser empáticos, asertivos y tener perspectiva cultural, además de ser autoritarios cuando la situación lo requiera.

La tercera estrategia se denomina «identificar las estrategias de manipulación» (comunidad naranja). Ciertas características personales, como una mente estrecha, una baja tolerancia a la incertidumbre o la búsqueda de sensaciones hacen que los individuos sean más vulnerables a los reclutadores (Trujillo y Moyano, 2018). Estas características personales interactúan con un entorno que puede caracterizarse por la falta de oportunidades, la pobreza, el abandono de la educación o la criminalidad. De este modo, las condiciones paupérrimas les llevarían a participar de la criminalidad y, paso a paso, aceptar ideas y comportamientos más radicales (McCauley y Moskalenko, 2008). La estrategia preventiva se centra en crear adolescentes resilientes con la capacidad de identificar estrategias de manipulación y desinformación. Se basa en crear una juventud crítica; jóvenes con pensamiento crítico capaces de identificar la manipulación y las narrativas violentas. Al mismo tiempo, los profesionales deberían seguir un método crítico, es decir, un método socrático mediante el cual hicieran a los jóvenes cuestionarse sus diferentes argumentos.

La cuarta estrategia se llama «crear en valores superiores» (comunidad azul). Los individuos que carecen de las capacidades necesarias para formar parte de una sociedad caracterizada por la globalización percibirían fácilmente la discriminación. Estos individuos, que no podrían integrarse, desarrollarían emociones como la frustración y el miedo llegando a percibir constantes amenazas (McCauley y Moskalenko, 2014). Además, la falta de empatía o trastornos mentales (Corner y Gill, 2015) podrían reforzar estos sentimientos. En este contexto, el uso de la violencia surgiría de la percepción de ineficacia de otros

medios no violentos al no tener nada que perder (Jiménez-Moya, Spears, Rodríguez-Bailón y De Lemus, 2015). En este caso, la estrategia preventiva está relacionada con el establecimiento de valores. Se requieren valores que encajen en las categorías de autotranscendencia y apertura al cambio para evitar reacciones violentas ante los agravios. En este sentido, valores como la justicia social, la igualdad, la benevolencia, la libertad, la creatividad y la autodirección podrían llevar a los adolescentes a valorar otros medios no violentos. Por su parte, los profesionales, para educar en estos valores, necesitan establecer relaciones de confianza con los jóvenes, poner ellos mismos en práctica estos valores y ser capaces de realizar juicios morales.

4. CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación era identificar estrategias para prevenir la radicalización en los jóvenes mediante el desarrollo de la resiliencia. Para lograr este objetivo, se realizaron diferentes entrevistas con el fin de detectar los principales factores de riesgo y protección para la juventud. Después de categorizar las respuestas de los profesionales en factores de riesgo y de protección, basándonos en la concurrencia de estas categorías, se presentaron cuatro estrategias para prevenir la radicalización.

Una vez categorizadas las respuestas de los profesionales, encontramos dos temas principales: los factores de riesgo y los factores de protección. Dentro de los factores de riesgo, encontramos precursores de la radicalización en diferentes niveles (necesidades individuales, relaciones intergrupales y entorno) y relatos extremistas (ideologías, polarización y adoctrinamiento). Dentro de los factores de protección distinguimos entre los que se aplican a los profesionales y a los jóvenes. Las subcategorías dentro de estas categorías se utilizaron para calcular su coocurrencia.

El análisis de redes reveló cuatro comunidades que se correspondían con cuatro estrategias de prevención. La primera estrategia, «fortalecer las identidades comunitarias», se basó en la construcción de identidades fuertes y saludables, que permitan a los adolescentes satisfacer sus necesidades de forma no violenta. La segunda estrategia es «romper los prejuicios», a través del cual los individuos se enfrentan al conformismo buscando medios alternativos para resolver problemas y agravios. La tercera estrategia de prevención, que se denomina «identificar las estrategias de manipulación», esta se centra en la detección de la manipulación concienciando a los jóvenes. A través de la cuarta y última estrategia, «creer en valores superiores», los adolescentes aprenden los valores necesarios para hacer frente a los diferentes agravios y amenazas que la juventud podría percibir.

Concluyendo, la presente investigación ofrece un compendio de conocimientos especializados sobre la radicalización y su prevención. Propone diferentes estrategias basadas en el desarrollo de la resiliencia a fin de contrarrestar la radicalización antes de que conduzca al uso de la violencia. Sobre la base de estos conocimientos, los estudios empíricos deberían investigar la eficacia de esas estrategias, los profesionales deberían aplicarlas y los encargados de la toma de decisiones deberían valorar los beneficios de estas estrategias de prevención para reducir la radicalización. Así pues, esta investigación es un primer paso en la lucha contra el extremismo violento. Un segundo paso consistiría en identifi-

car lo que funciona para quién y en qué circunstancias (Gielen, 2019), lo que pone de relieve la importancia de realizar experimentos y poner a prueba sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Atran, S. (2016). The devoted actor: Unconditional commitment and intractable conflict across cultures. *Current Anthropology*, 57(13), 192-203. <https://doi.org/10.1086/685495>
- Buss, D. M. y Todd, K. S. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17(6), 605-619. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00037-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00037-8)
- Campelo, N., Oppetit, A., Neau, F., Cohen, D. y Bronsard, G. (2018). Who are the European youths willing to engage in radicalisation? A multidisciplinary review of their psychological and social profiles. *European Psychiatry*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.03.001>
- Cherven, K. (2015). *Mastering Gephi network visualization*. Pack Publishing.
- Corner, E. y Gill, P. (2015). A false dichotomy? Mental illness and lone-actor terrorism. *Law and Human Behavior*, 39(1), 23-34. <https://doi.org/10.1037/lhb0000102>
- Davoudi, S. (2012). Resilience: A bridging concept or a dead end? *Planning Theory & Practice*, 13(2), 299-333. <https://doi.org/10.1080/14649357.2012.677124>
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Emmelkamp, J., Asscher, J. J., Wissink, I. B. y Stams, G. J. J. M. (2020). Risk factors for (violent) radicalization in juveniles: A multilevel meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101489>
- Emmons, S., Kobourov, S., Gallant, M. y Börner, K. (2016) Analysis of network clustering algorithms and cluster quality metrics at scale. *PloS One*, 11(7), e0159161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159161>
- Euer, K., Van Vossele, A., Groenen, A. y Van Bouchaute, K. (2014). *Strengthening resilience against violent radicalization (STRESAVIORA)*. Thomas More Hogeschool.
- Europol (2019). *European Union terrorism situation and trend report (TE-SAT)*.
- García-Coll, C. y Marks, A. K. (2017). Missing developmental and sociocultural perspectives: Comment on the «Psychology of Terrorism» special issue (2017). *American Psychologist*, 72(7), 701-702.
- Gielen, A.-J. (2019). Countering violent extremism: A realist review for assessing what works, for whom, in what circumstances, and how? *Terrorism and Political Violence*, 31(6), 1149-1167. <https://doi.org/10.1080/09546553.2017.1313736>
- Heinke, D. H. y Persson, M. (2016). Youth specific factors in radicalization. *Defence Against Terrorism Review*, 8(1), 53-66.
- Jiménez-Moya, G., Spears, R., Rodríguez-Bailón, R. y De Lemus, S. (2015). By any means necessary? When and why low group identification paradoxically predicts radical collective action. *Journal of Social Issues*, 71(3), 517-535. <https://doi.org/10.1111/josi.12126>
- Koehler, D. y Fiebig, V. (2019). Knowing what to do: Academic and practitioner understanding of how to counter violent radicalization. *Perspectives on Terrorism*, 13(3), 44-62.
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J. y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford University Press.

- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H. y Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Leather, N. C. (2009). Risk-taking behaviour in adolescence: A literature review. *Journal of Child Health Care*, 13, 295-304. <https://doi.org/10.1177/1367493509337443>
- Lösel, F., King, S., Bender, D. y Jugl, I. (2018). Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 89-102. <https://doi.org/10.3233/DEV-170241>
- Malti, T. y Averdijk, M. (2017). Severe youth violence: Developmental perspectives introduction to the special section. *Child Development*, 88(1), 5-15. <https://doi.org/10.1111/cdev.12694>
- McCauley, C. y Moskalenko, S. (2008). Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism. *Terrorism and Political Violence*, 20(3), 415-433. <https://doi.org/10.1080/09546550802073367>
- McCauley, C. y Moskalenko, S. (2014). Toward a profile of lone wolf terrorists: What moves an individual from radical opinion to radical action. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/09546553.2014.849916>
- McGilloway, A., Ghosh, P. y Bhui, K. (2015). A systematic review of pathways to and processes associated with radicalization and extremism among Muslims in Western societies. *International Review of Psychiatry*, 27(1), 39-50. <https://doi.org/10.3109/09540261.2014.992008>
- RAN (2017). *RAN Handbook on CVE/PVE training programmes. Guidance for trainers and policy-makers*. Radicalisation Awareness Network.
- Ranstorp, M. (2016). *The root causes of violent extremism*. Radicalisation Awareness Network.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D. y Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>
- Sieckelinck, S. y Gelden, A.-J. (2018). *Protective and promotive factors building resilience against violent radicalisation*. Radicalisation Awareness Network.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., Remy, K. A. y Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235-1247. <https://doi.org/10.1037/a0028297>
- Stephens, W. y Sieckelinck, S. (2020). Being resilient to radicalisation in PVE policy: A critical examination. *Critical Studies on Terrorism*, 13(1), 142-165. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1658415>
- Stern, J. (2016). Radicalization to extremism and mobilization to violence: What have we learned and what can we do about it? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 668(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/0002716216673807>
- Trujillo, H. M. y Moyano, M. (2018). Towards the study and prevention of the recruitment of jihadists in Europe: A comprehensive psychosocial proposal. En I. Marrero y H. M. Trujillo (eds.), *Jihadism, foreign fighters and radicalisation in the European Union: Legal, functional and psychosocial responses* (pp. 211-230). Routledge.

6

¡Cañada Viva! Una transformación socioeducativa desde las familias, el barrio y la escuela

Elvira Molina-Fernández¹ e Inmaculada García-Martínez²

1. INTRODUCCIÓN DESDE EL CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y EDUCATIVO: CONOCER PARA COMPRENDER

El programa socieducativo ¡Cañada Viva! se desarrolla en el barrio conocido como «Cañada de la Muerte» del distrito 5 de la ciudad de Melilla (España). Melilla está situada geográficamente en el norte del continente africano. El enclave excepcional de esta ciudad ha determinado en gran medida su trayectoria histórica como ciudad europea en el continente africano. Melilla, con solo 12 km² constituye la separación terrestre entre Europa y África y cuenta con una frontera con Marruecos que es reconocida como una de las más desiguales del mundo (González-Páramo et al., 2019).

Sin embargo, las dinámicas de desigualdad encuentran parte de su origen con anterioridad. Belmonte (2010) recuerda el proceso de configuración de la ciudad basándose en un trato diferenciado según el origen de la población. Por un lado, las personas procedentes de la península ostentaban la nacionalidad española que les daba acceso a todos los derechos ciudadanos. Por el otro, la población autóctona de origen *amazige*, que no recibió el mismo estatus, vio limitado el acceso a derechos como la vivienda en propiedad, al acceso a los servicios sanitarios o educativos. Así se fraguó una historia desigual entre ambas comunidades, que tiene entre otros reflejos, la configuración de barrios a partir de construcciones clandestinas y alegales, como ocurre en el caso de la «Cañada de la Muerte» o «Cañada de Hidúm».

En la actualidad, la ciudad tiene la mayor tasa de desempleo del territorio nacional con un 23,4% de su población en paro, frente al 15,3% de la media nacional (EPA, 2020). No obstante, no todas las zonas de la ciudad sufren esta situación con la misma intensidad. Aunque son escasos los estudios en este sentido, dos realizados en el año 2009 apuntan en la misma dirección. En el caso del «Estudio sobre la pobreza en la ciudad de Melilla» de Rontomé y Cantón (2009) se concluye que «las peores condiciones de vida en la ciudad las padecen los hogares y personas que habitan en los distritos 4 y 5» (p. 35) y señala el alto

1 Profesora de la Universidad de Granada.

2 Profesora de la Universidad de Almería.

porcentaje de infraviviendas o viviendas en mal estado en el distrito 5. Además este estudio indica que en el distrito 5 casi el 80% de las familias son de origen *amazige* con lo que se evidencia que la desigualdad histórica señalada con anterioridad, aún no ha sido superada. En el «Diagnóstico sobre pobreza y exclusión social de los distritos 4 y 5 de Melilla» se explica, entre otras dimensiones, que en estas zonas de la ciudad el 76,5% de los cabezas de familia no tiene estudios; solo el 40% tiene empleo; más del 39% sufre pobreza económica severa; un porcentaje superior al 52% sufren exclusión aunque no por motivos económicos; y que todas esas situaciones de partida determinan las opciones también de los descendientes hasta formar parte de una «espiral de la exclusión» de la que es difícil salir (Segura, 2009). Del mismo modo, ambos estudios coinciden en destacar la feminización de la pobreza. En cuanto al entorno social, los distritos 4 y 5 tienen una frecuencia mayor de problemas en relación con el vandalismo, el tráfico de drogas y la delincuencia (Rontomé y Cantón, 2009). Los datos anteriores dibujan un contexto histórico y social especialmente vulnerable para la población de los distritos 4 y 5 de Melilla. Pero a lo anterior debemos sumar la imagen que el resto de la ciudad percibe de estos contextos. En concreto, uno de los barrios de estos distritos, la Cañada, es el más marginalizado.

Desde el punto de vista educativo, aunque no existen muchas investigaciones que desagreguen el desempeño educativo por distritos, sí es posible comparar el abandono educativo temprano en España en 2019, situado en el 17,3% en oposición al de Melilla, con un 24,1% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Ante este contexto histórico, social y educativo un grupo de familias del único centro educativo de infantil y primaria del barrio, se organizan para ofrecer recursos educativos, culturales y sociales a la comunidad. Para ello, a través de la activación de la Asociación de Madres y Padres del centro educativo se diseña el programa ¡Cañada Viva! como herramienta educativa y alternativa social desde una perspectiva socioeducativa, comunitaria y transformadora. Para ello el programa se plantea tres grandes objetivos:

- Visibilizar las potencialidades del barrio y de su comunidad como respuesta a la imagen estigmatizante construida durante décadas en torno a las personas residentes en el barrio de La Cañada de Hidúm.
- Ofrecer recursos educativos y culturales que amplifiquen y diversifiquen la escasa oferta disponible en la zona.
- Multiplicar el poder educativo del único centro educativo de enseñanza obligatoria del barrio a través de la conformación de puentes entre las familias, la comunidad y el centro escolar.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La motivación inicial para la génesis de ¡Cañada Viva! se produjo en el marco del programa Líderes Transformadores de la Educación³ promovido por la Fundación SM.

³ Página web de la iniciativa «Líderes transformadores de la educación»: <https://www.lidereseducacion.org/>

Como parte de esta iniciativa, se ofreció una doble formación en Medellín (Colombia) y en Madrid (España) en la que un grupo heterogéneo de profesionales de España y Latinoamérica pusieron en común su creatividad para generar una red de innovación educativa, social y cultural de la que surgieron diversas propuestas transformadoras interdisciplinares.

¡Cañada Viva! es uno de los programas generados de la oportunidad que supuso la participación en Líderes Transformadores de la Educación, así como de la motivación de la Asociación de Madres y Padres por participar en la transformación educativa, social y cultural del entorno próximo. Esta perspectiva de participación de la comunidad en la mejora del entorno social le confiere al programa una perspectiva de acción comunitaria (Pardós, 2020).

El diseño del programa ¡Cañada Viva! se realizó siguiendo la analogía de un árbol donde el tronco fuera el programa y cada una de las ramas un proyecto autónomo e independiente que sin embargo, mantuviera comunicación y relación con el resto de proyectos a través del tronco que era el propio programa. Este diseño ofrecía una respuesta creativa al problema que suponía que las dificultades que pudieran derivarse de un proyecto concreto, afectarían al desarrollo general del programa. De esta forma, el programa podía implementar, de forma simultánea o no, varios proyectos que ofrecieran respuestas a aspectos tan dispares como la oferta cultural del barrio, el empoderamiento de las mujeres o la educación para la salud de la infancia.

A partir de esta lógica el programa se articuló en torno a varios proyectos autónomos pero conectados. Cada uno de estos proyectos trataba de dar respuesta a una necesidad concreta de las familias, a uno de los estigmas del barrio o a necesidades educativas del estudiantado. Finalmente, surgieron los siguientes proyectos:

- *Cañada Lidera*. Este proyecto fue diseñado a partir de la necesidad de trabajar por el empoderamiento de las personas de la comunidad como un paso necesario hacia la salida de la exclusión social a partir de sus propias historias de vida (Tereso, Carrillo y Verdugo, 2020). En la práctica, se conformó un grupo de mujeres heterogéneo. La mayoría fueron madres de estudiantes del centro educativo o residentes en el barrio, pero que compartían su interés por la formación y padecían situaciones personales de gran vulnerabilidad. Para ellas, se diseñó una propuesta que incluía actividades solidarias, acciones de colaboración y actividades de formación.
- **Actividades solidarias:** la incorporación de las actividades de solidaridad posibilitaba que, a pesar de las situaciones precarias de las familias, las participantes pudieran contribuir al bien común a partir del trabajo colectivo por, para y con la comunidad. Para ello, en las reuniones con las participantes a través del diálogo horizontal se ahondaba en la toma de conciencia sobre el papel y el valor individual en la colectividad. Entre las actividades de este tipo caben destacar las donaciones de materiales, ropa y calzado a las familias del barrio en colaboración con la ONG Amigos por la Solidaridad o la plataforma Melillenses Solidarios en Acción; la organización de un «Armario» permanente de ropa y calzado

- de segunda mano para donar a las familias del barrio; o el voluntariado en el vivero de la ONG Guelaya Ecologistas en Acción.
- Acciones de colaboración con el centro educativo: estas actividades estaban encaminadas a aumentar el sentimiento de pertenencia al colegio y la participación en sus actividades. Las familias colaboraron en el reparto del material que realizó el colegio, en sorteos, etc. Además, cada inicio de curso las familias de la Asociación de Madres y Padres se encargaban de la organización de la fiesta-recepción «Bienvenidas» que suponía además de una convivencia en la escuela, una oportunidad para que los participantes en el programa ¡Cañada Viva! compartieran sus procesos y animaran a la participación.
 - Actividades de formación: las actividades propuestas en este sentido buscaban mejorar la alfabetización del grupo de mujeres; capacitarlas para la participación en la Asociación de Madres y Padres y desarrollar las habilidades necesarias para su desenvolvimiento en tareas administrativas cotidianas. El bajo nivel de alfabetización en castellano o la escasa experiencia de escolarización hacían necesario un acompañamiento personalizado. Estas formaciones eran diarias y atendían a las necesidades expuestas por las usuarias. En ellas se contó con la colaboración de personas expertas en temas concretos y con ONG como Melilla Acoge o Proyecto Hombre.
- *Cañada Cuenta*. Este proyecto surge a partir de la firme convicción del valor de la cultura literaria, y de las dificultades que se encuentran para participar de un servicio de préstamo de libros cuando el barrio carece de biblioteca. A partir de la donación de más de 4.000 ejemplares se establecieron dos iniciativas: «Te regalo un libro» y «La biblioteca viajera». La iniciativa «Te regalo un libro» entregaba un libro de regalo a cada niño que festejaba su cumpleaños. Por su parte, «La biblioteca viajera» recupera la idea de acercar la lectura a las familias en lugar de esperar que las familias se acerquen a ella. Así, con ayuda de un sencillo carro repleto de libros se recorrían las calles del barrio animando a la lectura.
- *Cañada Sana*: Este proyecto responde al estigma que la colectividad de las personas que residen en el barrio padecen, en relación con las drogas. Pero no es el único relacionado con los hábitos de vida saludable. La falta de espacios de ocio deportivo o los malos hábitos alimenticios, en muchos casos relacionados con la falta de recursos económicos, son otros. Como respuesta a esta situación, se implementaron diferentes actuaciones entre las que destacamos: los «Talleres Gastronómicos Interculturales e Intergeneracionales» y el grupo de atletismo «Campeones para la Cañada». Los Talleres Gastronómicos, cumplían una doble función. Por un lado, suponían un aprendizaje sobre la alimentación saludable, desde el primer paso sobre la composición de los alimentos; las necesidades alimenticias; la realización de la compra; la lectura crítica del etiquetado y la confección de recetas saludables. Por otro lado, el proceso de elaboración de la receta se realizaba en familia con la implicación de los hijos e hijas, y la degustación se ofrecía a miembros de la comunidad, con lo que el proceso de aprendizaje adquiría un carácter multiplicador y comunitario. El grupo de atletismo fue una propuesta sencilla para for-

mar un grupo de entrenamiento semanal y ofrecer una alternativa de ocio saludable.

- *Cañada Enseña*. Este proyecto trató de evidenciar que la alta tasa de desempleo del barrio no se corresponde con una falta de capacidad. Por ello, se elaboró una propuesta para que padres y madres de los estudiantes del colegio, sin empleo, impartieran un taller sobre alguna de sus habilidades a otras familias. Talleres como el de albañilería repararon partes de infraviviendas y viviendas precarias, entendidas como un ejemplo de desigualdad urbana y por tanto como forma de injusticia social (Buades, Torregosa y Eguren, 2013).
- *Cañada Culta*. Este proyecto cobró especial relevancia porque abordó la idea de que la cultura, y especialmente la música, no eran bien recibidas en el barrio. Frente a esos prejuicios desde el diseño del programa ¡Cañada Viva! se optó por utilizar la música como herramienta para la mediación en el seno de los grupos, así como elemento para cohesión y la construcción de la identidad comunitaria (Lorenzo, 2020). En este sentido se ofrecieron propuestas tanto para el contexto escolar, para el barrio en general o la juventud en particular:
 - Música para el contexto escolar: en relación con el centro educativo se desarrolló la actividad «Música a las Puertas» donde una violinista despedía la semana cada viernes, con un breve concierto a las puertas del colegio. El estudiantado al finalizar la jornada tenía la oportunidad de escuchar música instrumental en directo y se generaba un contexto inclusivo de participación (Parejo, Monreal-Guerrero y Acosta, 2020).
 - Música para el barrio: la música fue llevada a las calles de barrio a través de la celebración de microconciertos en el seno de la actividad «Una Cañada de Músicas». Esta actividad se realizaba en colaboración con la ONG MelillArte, el Instituto Rusadir, el grupo musical Camerata Melillense o el Conservatorio de Música de Melilla, entre otras.
 - Música con la juventud: la música también nos permitió ofrecer un ocio alternativo para la juventud del barrio. De esta forma se conformó el grupo de batucada «BatuCañada» dirigido a estudiantado del colegio, antiguos estudiantes y juventud del barrio. El grupo semanalmente aprendía ritmos gracias a la formación recibida en colaboración con el grupo Sambiosis y la Asociación Pides. No obstante, esas sesiones fueron sobre todo un trabajo de cohesión grupal y de desarrollo de habilidades sociales del grupo de jóvenes.

En estas líneas hemos querido destacar algunas de las propuestas, aunque no fueron las únicas. Otras, relacionadas con el teatro callejero o el circo, tuvieron un importante papel como actividades extraescolares gratuitas.

La implementación de estos proyectos no se llevó a cabo de forma ajena al tejido social de la ciudad. Al contrario, se realizó un esfuerzo para lograr generar vínculos con otras organizaciones, colectivos y personas. La participación de esos agentes locales y foráneos fue otro de los retos del programa. Por un lado, la colaboración con otras entidades multiplicaba la tipología de propuestas a realizar y permitía ofrecer un conocimien-

to experto en gran diversidad de facetas. Pero además suponía una oportunidad para ampliar las redes con las que las personas participantes tenían contacto, más allá del barrio. A la vez, se constituyó una estrategia para superar el estigma que dificultaba que la población de otros barrios de Melilla visitara el barrio de La Cañada.

3. EVIDENCIAS MULTINIVEL: LOS RESULTADOS QUE TRANSFORMAN

Los éxitos que las actuaciones lograron son sobre todo procesos de transformación, individuales y colectivos, que son valorados a través de la observación y el profundo conocimiento de la situación de partida. Muchos de ellos conectan a unos programas con otros y son notables y visibles. Otros en cambio, constituyen procesos de transformación personal que resultan menos públicos, pero con una gran trascendencia. Con lo anterior, queremos llamar la atención sobre la dificultad que supone alistar evidencias aisladas, aunque con un interés fundamentalmente didáctico, trataremos de exponer algunos de los resultados obtenidos en relación con cada uno de los proyectos comentados:

- *Cañada Lidera*. Los resultados de este proyecto se evidenciaron tanto a nivel grupal como individual. Como colectivo, las mujeres desarrollaron habilidades de organización; toma de decisiones; habilidades sociales, etc., que pusieron en práctica cuando hubo que diseñar protocolos a seguir; hubo que contactar con personas ajenas al grupo para la coordinación; recibir, categorizar, organizar y realizar los repartos de donaciones, etc. Pero también sintieron la satisfacción de ser de utilidad a otros miembros de la comunidad. Además de constituir una oportunidad para colaborar con entidades con escasa vinculación con el barrio y pertenecientes a otros estratos sociales. Estas habilidades fueron afianzadas de forma más evidente cuando el grupo asumió la responsabilidad de ofrecer el desayuno a un grupo de 500 activistas de los Derechos Humanos en su paso por Melilla. Desde el punto de vista individual las progresiones fueron diversas. Algunas mujeres tomaron decisiones personales que supusieron una transformación significativa de su vida. Otras, incrementaron su participación, desde un nivel asignado a otro transformador (Molina-Fernández, 2013), en los órganos de gobierno colegiados del centro educativo.
- *Cañada Cuenta*. El desarrollo de este proyecto desmontó el mito que atribuía escaso interés en la lectura a las personas residentes en el barrio. Frente al comentario despectivo inicial de quienes trajeron al barrio los 20 primeros palés de libros, se evidenciaron las personas y familias leyendo en las puertas de sus casas; los grupos de niños y niñas asumiendo responsabilidades en el préstamo de ejemplares; los grupos que esperaban impacientes la llegada de La Biblioteca Viajera y finalmente, la iniciativa del gobierno local de habilitar la primera biblioteca social del barrio de La Cañada.
- *Cañada Sana*. Los resultados de este proyecto se observaron a dos niveles. En el ámbito privado, los talleres gastronómicos supusieron que muchas familias tuvie-

ran información, formación y alimentación saludable, que de otra forma no podrían adquirir. Además, constituyeron oportunidades de encuentro y fraternidad en torno a una práctica, la culinaria, muy arraigada entre las familias participantes, pero no siempre con una práctica basada en la alimentación saludable. Por otro lado, el grupo «Campeones para la Cañada» proporcionó frecuentes éxitos a sus participantes, que por primera vez se subían en pódiums y recibían el reconocimiento público, tanto dentro como fuera de la ciudad.

- *Cañada Enseña* permitió desarrollar talleres de jardinería, de hostelería, de cerámica o sobre la Campaña Mundial por la Educación. Cada taller supuso la experimentación de un sentimiento de gran utilidad para las personas que lo impartían. Pero quizás, el que mayor impacto tuvo fue el de albañilería porque adecentó habitaciones de niños y niñas del centro educativo.
- *Cañada Culta*. En general, este proyecto mostró el interés que el barrio tiene por la cultura musical. La participación del vecindario en las actividades desarrolladas; la curiosidad o el interés del estudiantado, son prueba de ello. Además, un análisis pormenorizado de los logros de cada una de las actividades refleja, por ejemplo, la proyección que el grupo de batucada «Batucañada» ha logrado. Este grupo ha participado en actividades locales como pedaladas organizadas por la Asociación Melilla ConBici o la Campaña Mundial por la Educación; además de en otros eventos como carnaval o la cabalgata de los Reyes Magos, así como en festivales locales de batucada y otras actividades en Andalucía. Pero, quizás el mayor éxito del grupo haya sido ser capaz de incorporar a mujeres de otras zonas de la ciudad y continuar como grupo de forma progresivamente más autónoma. Por otro lado, las propuestas musicales consiguieron que las zonas del barrio donde se celebraban se convirtieran en un espacio de encuentro entre el vecindario y el de otras zonas de la ciudad. De hecho, muchas personas admitían que era la primera vez que las visitaban. A su vez, este tipo de propuestas tenían gran repercusión en los medios de comunicación locales⁴, lo que permitía que el discurso en relación con el barrio incluyera información amable y no solo relacionada con problemas sociales.

4. CONCLUSIONES

Las desigualdades históricas, sociales y económicas presentes en la ciudad de Melilla siguen teniendo una amplia repercusión en el barrio «Cañada de Hidúm». Las acciones coordinadas entre diferentes segmentos de la comunidad como el caso de las familias, la escuela y el vecindario constituyen una herramienta para la transformación y la cohesión social tanto del barrio como de la opinión que se tiene sobre el mismo.

En este papel, las Asociaciones de Madres y Padres pueden constituir un agente de conexión entre las instituciones educativas y las comunidades locales. Un vínculo desde el

4 Noticia sobre la actividad Cañada de Músicas en la prensa local: <https://www.melillahoy.es/noticia/88404/educacion/nuevos-microconciertos-publicos-y-gratuitos-enmarcados-en-una-canada-de-musica.html>

que es posible multiplicar el efecto educador de la escuela; amplificar su poder a lo no meramente curricular y dotar al contexto local y a la comunidad de un papel activo y protagónico como agente educativo.

El trabajo de la Asociación de Madres y Padres desde una perspectiva sociocomunitaria permite el desarrollo de iniciativas que *a priori* pueden parecer de gran dificultad. Entre las potencialidades que lo hacen posible destacamos que las personas que los promueven son agentes de la propia comunidad; que las prioridades nacen a partir de necesidades y circunstancias particulares de las que son grandes conocedoras y cuyos beneficios repercutirán en su entorno más cercano.

Las disciplinas artísticas como la música o el teatro se evidencian como herramientas poderosas para la acción sociocomunitaria en los procesos de transformación social, en la línea que ya apuntaban Barragán y Moreno (2004).

Los procesos de transformación en este contexto obtienen importantes resultados cuando se desarrollan con metodologías que retoman las propuestas de la educación popular, la educación de calle y el acompañamiento a los colectivos por parte de profesionales cualificados de la Educación Social.

Los efectos positivos de este trabajo se logran tanto a nivel individual como colectivo. Sin embargo, son los que afectan a las estructuras los que resultan de mayor interés. Cuando el trabajo de la comunidad evidencia que pueden superarse las resistencias a la transformación, las administraciones dejan de tener excusas para aplicar políticas públicas en el mismo sentido que las pequeñas acciones de la comunidad. El programa ¡Cañada Viva! ha logrado evidenciar que muchas de las resistencias para la transformación social, cultural y educativa del barrio podrían ser afrontadas en colaboración y coordinación con las familias, la escuela y el vecindario.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, J. M. y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28, 19-40. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165468/375758>
- Buades Fuster, J., Torregrosa Sarrión, R. y Eguren Rodríguez, J. (2013). Dinamizar la participación ciudadana en los barrios dentro de un contexto de crisis. En J. Buades Fuster y C. Giménez Romero (coords.), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios*. CeiMigra.
- Belmonte Montalbán, F. (2010). *La ley de extranjería de 1985 y la transformación del espacio público en la ciudad de Melilla*. Instituto de las Culturas.
- González-Páramo, A., González del Rosal, C., Lejarza, A., Rodríguez, V. y Fanjul, G. (2019). *Melilla y la excepcionalidad fronteriza*. Por Causa Análisis. Fundación por Causa de Investigación, Periodismo y Migraciones. https://porcausa.org/wp-content/uploads/2019/02/ME-LILLA_y_la_excepcionanlidad_fronteriza_porCausa_FEB_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta de Población Activa: segundo trimestre*. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0220.pdf>
- Lorenzo de Reizábal, M. (2020). Las escuelas de música y los proyectos musicales socioeducativos y comunitarios. Modelos educativos, retos y contextos. *ArtsEduca*, 27, 36-53. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4374>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*.
- Molina-Fernández, E. (2015). Desmontando mitos sobre la participación desde la infancia. En J. L. Villena y E. Molina-Fernández (coords.), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*. Graó.
- Padrós Rovira, A. (2020). La mejora de los procesos de participación en sus dimensiones participativa y comunitaria desde la Educación Social. Una evaluación del proceso de participación de la situación de los jóvenes en el barrio de Verdum (Barcelona). *Revista de Educación Social*, 30, 169-203. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mejoraprosesos-participativos_res_30.pdf
- Parejo, J. L., Monreal-Guerrero, I. M. y Acosta de la Fuente, M. E. (2020). La música como vehículo para la Educación Intercultural en Infantil. *ArtsEduca*, 26, 30-45. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4432/3723>
- Rontomé Romero, C. y Cantón Gálvez, J. M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Consejería de Economía, Empleo y Turismo. <https://eapnmelilla.files.wordpress.com/2011/01/estudio-sobre-la-pobreza-en-la-ciudad-de-melilla.pdf>
- Segura Vázquez, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Acción Social sin Fronteras.
- Tereso Ramírez, L., Carrillo Montoya, T. y Verdugo Araujo, L. M. (2020). Rompiendo cotidianidades y tejiendo redes comunitarias para desarrollar empoderamiento dialógico-colectivo. *Comunitania Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 19, 45-55. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7244673.pdf>

7

Estado del arte de la investigación en la maestría en paz, desarrollo y ciudadanía

Adriana Quimbayo Feria¹ y William Gioanni Osorio Guerrero²

1. INTRODUCCIÓN

La paz como fenómeno de estudio ha acompañado a la humanidad a través de la historia, analizando las tipologías de guerra, características del conflicto, decisiones y acciones para la paz, la cultura de paz, la relación entre pedagogía-paz y convivencia y la relación entre la educación y la paz (Gómez, 2019). Sin embargo, el campo de la educación para la paz, y en particular las investigaciones sobre cómo abordar este fenómeno y su vinculación con una cultura de paz es un campo poco explorado según el estudio de Gómez (2019), a pesar de la existencia de programas como Cátedra para la paz, y estudios posgraduales que se dan en diferentes universidades orientados a reflexionar y preparar a la sociedad para abordar de manera eficiente estos procesos.

Uno de estos programas es la Maestría en paz, ciudadanía y desarrollo que se ofrece en Uniminuto desde el año 2015 y que tienen como misión «formar magísteres y magistras capaces de profundizar e indagar sobre las transformaciones culturales, políticas, económicas, sociales y ambientales suscitadas a partir de comprender y promover prácticas emergentes en los ámbitos de la paz, desarrollo y ciudadanía» (Uniminuto, 2015, p. 26) Este programa busca formar a profesionales «responder a diferentes problemas y retos que plantean la construcción de la paz, el desarrollo y la ciudadanía, desde una mirada holística y creativa, en realidades y contextos concretos» (Uniminuto, 2015, p. 28).

Desde esta perspectiva, y dada la ausencia de análisis a los procesos de vinculación entre la educación y la paz, se decide analizar los trabajos de grado que ha generado este programa durante los años 2019-2020, con el fin de identificar el alcance de los proyectos, la población beneficiada y las temáticas investigadas desde las diferentes líneas de investigación que han sido planteadas para el programa.

1 Docente-investigadora, Maestría en Paz Desarrollo y Ciudadanía. UNIMINUTO, adriana.quimbayo@uniminuto.edu.co, Colombia.

2 Coordinador Académico, Maestría en Paz Desarrollo y Ciudadanía. UNIMINUTO, wosoriog@uniminuto.edu.co, Colombia.

Este análisis permite aportar en dos aspectos fundamentales. Para la discusión nacional sobre como promover la paz se ofrece un inventario organizado de los productos generados por los estudiantes, lo que evidencia los intereses de trabajo de los ciudadanos que reciben formación sobre estos temas, ayudando a visibilizar sus preocupaciones y experiencias que se analizan desde la academia. En segundo lugar, permite al programa reflexionar sobre su producción y la forma en que aborda las líneas de investigación que ha planteado, identificando tendencias, y ausencias en la labor, orientando la reflexión sobre su gestión de los procesos de investigación y la toma de decisiones para complementar los casos donde se requiera y potenciar las fortalezas que se identifiquen.

El análisis se hace a partir de la lectura y sistematización de 149 trabajos de grado de Maestros en paz, desarrollo y ciudadanía que han sido aprobados por el programa para brindar el título, utilizando para el ello el análisis a través de una matriz doxográfica y de relevancias y opacidades utilizados por Murcia (Murcia y Murcia, 2016).

2. MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA DE UNIMINUTO

La maestría cuenta con un plan de estudios congruentes con los perfiles y las necesidades del contexto e intereses de los aspirantes y estudiantes. El plan de estudios está constituido por tres áreas: fundamentación, profundización e investigación.

En cuanto a sus líneas de investigación se han planteado tres, todas ellas en el marco de un programa de investigación denominado «Transformaciones culturales en lógica de Paz y Noviolencia, Resistencias Ciudadanas y Alternativas al Desarrollo en el posconflicto colombiano».

3. METODOLOGÍA

Para analizar los resultados se analizó la información de 149 proyectos de grado presentados por los estudiantes para optar por el título de maestros en Paz, ciudadanía y desarrollo durante los años 2019 y lo corrido del año 2020, y que fueron suministrados por la coordinación de trabajos de grado del programa. Mediante el uso de metodologías hermenéuticas se analizaron los trabajos utilizando herramientas del software Excel, para hacer conteos simples de los resultados según previa categorización. Estas categorías se establecen a partir de las reflexiones internas del programa y del análisis de literatura, método utilizado en diversos análisis bibliométricos reportados en la literatura internacional (Fong, Flores y Cardoza, 2017), lo que dio pie para plantear las líneas de investigación del programa.

El trabajo se dio mediante tres fases. La primera es la descripción de las categorías de análisis a los proyectos de investigación, en donde se incluyen sus alcances, cobertura, grupo participante, y tendencia temática de investigación. La unidad de análisis definida son los trabajos de grado de los maestrantes que han sido aprobados por el programa y que han dado paso para la asignación del título de maestros. Para la categoría alcance se tomó

información del objetivo del proyecto; para la cobertura se toma el territorio base que tomó el estudiante para realizar el estudio; para el grupo participante se toma la población que fue objeto de estudio en el proyecto según los datos suministrados en el documento de trabajo de grado; y para la tendencia temática de investigación se organizó la información desde el objetivo del estudio y la descripción hecha por el estudiante, clasificándola según los temas de investigación propuestos por el programa para cada línea.

La segunda fase fue el análisis de los documentos. Para ello se hizo una revisión sistemática tomando 149 trabajos de grado que han sido aprobados por el programa durante el período 2019 y 2020, y que como tal han sido leídos y aprobados por jurados expertos, lo que da seguridad en cuanto a la calidad de la información registrada.

Como tercera fase del proceso se dio la sistematización y análisis de resultados, para comprender las tendencias de los trabajos de investigación en las categorías descritas, analizando posteriormente los resultados desde los planteamientos y proyecciones del programa. Se identificaron las líneas seleccionadas por los estudiantes y la coincidencia de los temas de investigación que asumía o proponía el programa, frente a la realidad en cuanto a los intereses de los estudiantes. Este análisis se realiza utilizando la lógica de las relevancias y opacidades utilizada por Murcia en trabajos para determinar las tendencias de investigación en temas de ecología y paz (Murcia y Murcia, 2016). De igual forma, este trabajo aporta a la reflexión global en cuanto a intereses de investigación asociadas a la paz, y a construir un cuerpo de conocimiento en relación a las tendencias temáticas (Soriano y Pinillos, 2012).

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan por cada una de las categorías. Para ello se describe la intención de dicha categoría y se describen los resultados de forma gráfica, estadística y su correspondiente análisis.

Alcance

El alcance de la investigación se definió desde el objetivo, tomando el verbo utilizado por los investigadores y agrupándolo según los niveles que puede alcanzar el trabajo como se ve en la figura 7.1 y en la tabla 7.1.

Es claro entonces que los estudiantes cumplieron el objetivo de formación del programa en cuanto a las competencias de investigación, dado que logran articular la teoría con la práctica desde un ejercicio de análisis y postura crítica de las realidades en que vive el investigado como lo sugiere el programa. Con esto genera posturas de reflexión desde miradas holísticas como lo plantea el PCP de la maestría (Uniminuto, 2015) y promueve los planteamientos necesarios para asumir los retos de los poderes de periferia, asumiendo roles de sujetos sociales promotores de cambio. Dada la naturaleza del programa, no se registran trabajos de nivel correlacional, ni predictivo, sus investigaciones se orientan a comprender y reflexionar sobre la realidad, y desde allí, aplicar nuevas metodologías sociales y brindar alternativas para el bienestar social.

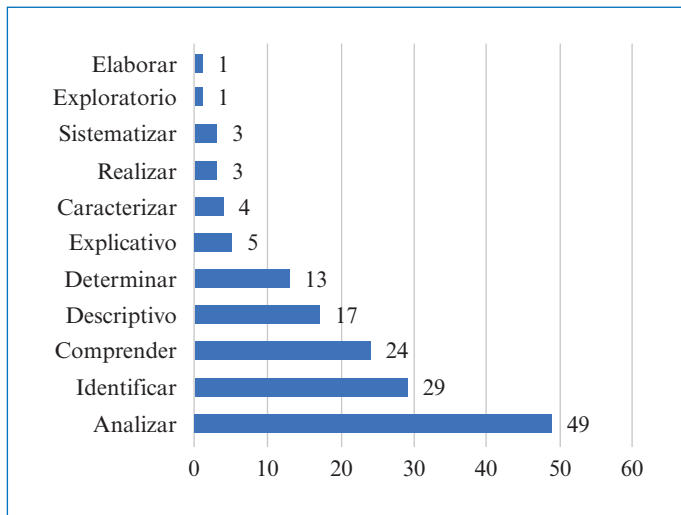


Figura 7.1. Alcance del proyecto de grado.

TABLA 7.1
Estadística categoría alcance

Alcance	Total	%
Analizar	49	32,9%
Identificar	29	19,5%
Comprender	24	16,1%
Descriptivo	17	11,4%
Determinar	13	8,7%
Explicativo	5	3,4%
Caracterizar	4	2,7%
Realizar	3	2,0%
Sistematizar	3	2,0%
Exploratorio	1	0,7%
Elaborar	1	0,7%

5. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN

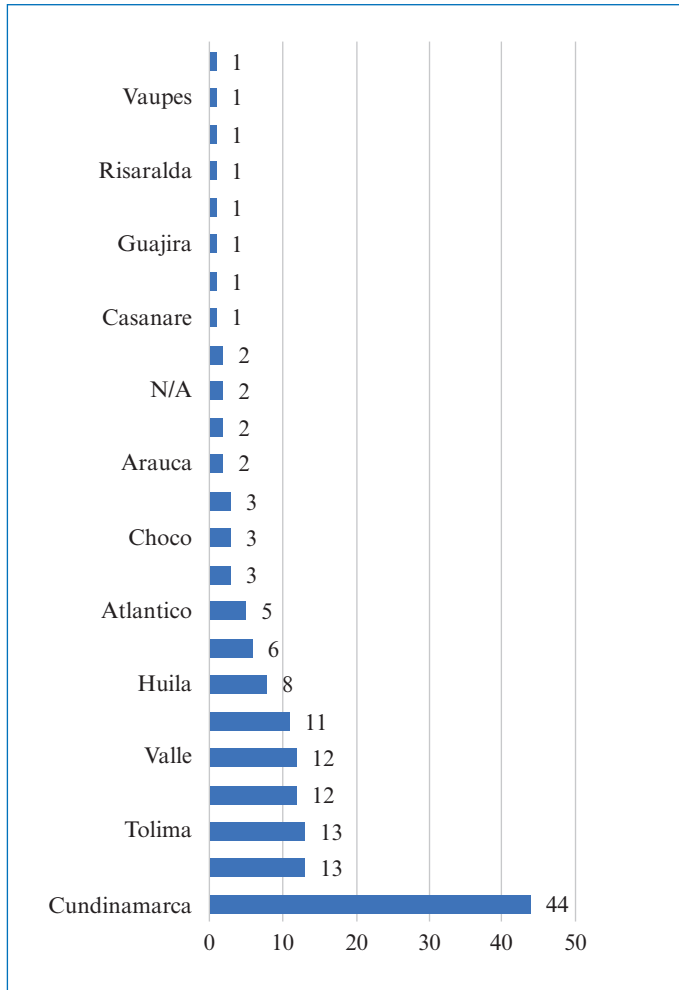


Figura 7.2. Departamento donde se ejecutó el proyecto.

TABLA 7.2
Estadística categoría cobertura

Departamento	Cantidad	%
Cundinamarca	44	29,5%
Antioquia	13	8,7%
Tolima	13	8,7%

TABLA 7.2 (continuación)

Departamento	Cantidad	%
Meta	12	8,1%
Valle	12	8,1%
Santander	11	7,4%
Huila	8	5,4%
Norte de Santander	6	4,0%
Atlántico	5	3,4%
Boyacá	3	2,0%
Choco	3	2,0%
Nariño	3	2,0%
Arauca	2	1,3%
Bolívar	2	1,3%
N/A	2	1,3%
Putumayo	2	1,3%
Casanare	1	0,7%
Cesar	1	0,7%
Guajira	1	0,7%
Magdalena	1	0,7%
Risaralda	1	0,7%
San Andrés y Providencia	1	0,7%
Vaupés	1	0,7%
Vichada	1	0,7%

Los resultados en cuanto a la ciudad en donde se desarrolla la investigación, reflejan que Bogotá es la ciudad con mayor frecuencia, con un 22,1% de los datos, siendo la más representativa del departamento de Cundinamarca que es el que mayor porcentaje tiene con un 29,5%. A partir de allí los departamentos de Antioquia, Tolima, Meta, Valle y Santander tienen un resultado superior al 8%, y del 7% en el último caso, departamentos que están ubicados en el centro del país. Los departamentos de la periferia como Atlántico, choco, Nariño, Arauca, Putumayo, Bolívar, Norte de Santander, tienen en promedio entre 2% y 4% de frecuencia en las investigaciones, siendo escenarios relevantes en el conflicto nacional según los reportes del Centro de Memoria Histórica (2018). Los demás departamentos como el Cesar, o el Magdalena que han sido víctimas del conflicto apenas tienen una frecuencia inferior al 1%, lo que se convierte para el programa en una oportunidad para ampliar su cobertura y desarrollar proyectos en estas regiones. También puede orientar su labor para vincular estudiantes que pertenezcan a las mismas y que con sus investigaciones puedan aportar a la reconstrucción de paz, tejido social y la generación de cultura anhelada.

6. GRUPOS DE PARTICIPACIÓN EN LAS INVESTIGACIONES

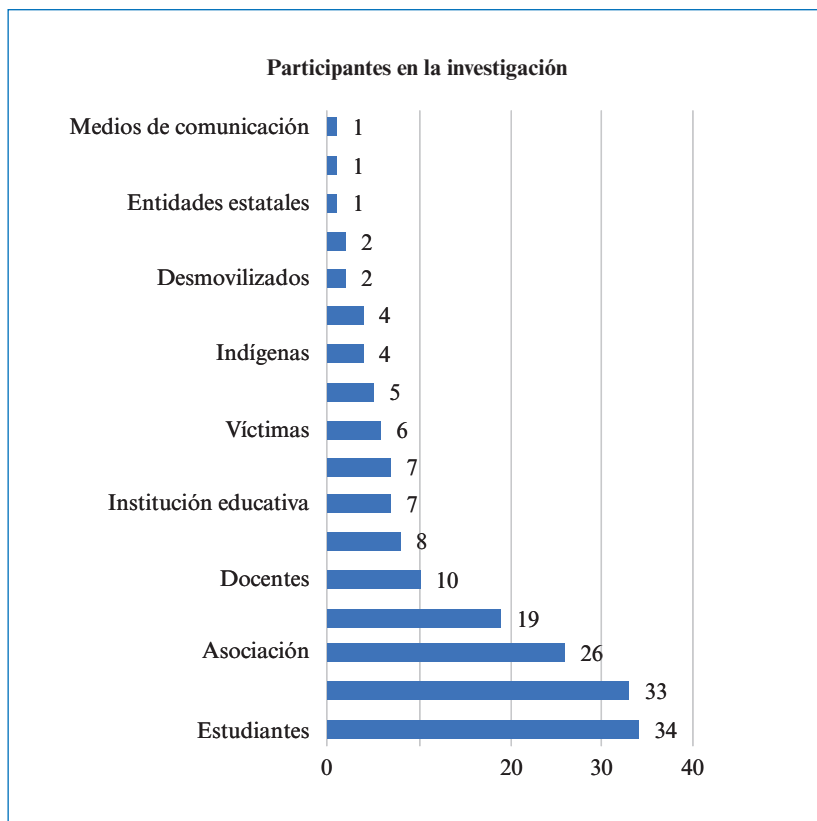


Figura 7.3. Grupos de participación en el proyecto.

TABLA 7.3
Estadística categoría grupo

Participante	Cantidad	%
Estudiantes	34	22,8%
Comunidad	33	22,1%
Asociación	26	17,4%
Mujeres	19	12,8%
Docentes	10	6,7%
Adolescentes	8	5,4%
Institución educativa	7	4,7%
Líderes	7	4,7%

TABLA 7.3 (continuación)

Participante	Cantidad	%
Víctimas	6	4,0%
Empresarios	5	3,4%
Indígenas	4	2,7%
Infancia y adolescencia	4	2,7%
Desmovilizados	2	1,3%
N/A	2	1,3%
Estidades estatales	1	0,7%
LGBTI	1	0,7%
Medios de comunicación	1	0,7%

En cuanto a los grupos de participación en los trabajos de grado, resaltan las comunidades, los estudiantes y las asociaciones, con frecuencias de 20% en promedio, lo cual es entendible dada la naturaleza y los fines del programa de impactar las comunidades en la sociedad. Es interesante que los estudiantes son el primer grupo de participantes, cuando según estudios de tendencias de investigación la educación y la cultura de paz es de los elementos menos trabajados (Murcia y Murcia, 2016), lo que implica que el programa está investigando con grupos de interés relevantes y que aportar a temas necesarios para la transformación del país. Es claro también la presencia de la discusión de género con un 12,8%, lo que evidencia que la universidad y el programa es sensible a los temas de interés de la sociedad moderna y a la búsqueda de igualdad entre géneros, elemento transcendental para la justicia y la paz. En cuanto a los aspectos relacionados con las instituciones educativas, que es la segunda mirada del tema de educación, se tiene un 10% entre instituciones y docentes, lo cual es bajo ante el potencial del país. A partir de allí se presentan grupos como la infancia, adolescencia, empresarios, indígenas y otros que son relevante pero no el eje de atención para los maestrantes del programa. Sorprende un poco que los desmovilizados apenas tengan un 1,3% siendo actores fundamentales del conflicto (Ramírez y Sanabria, 2020), así como las víctimas que no superan el 4%.

7. TENDENCIAS TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las temáticas, se organizó la información desde las tres líneas de investigación mencionadas: paz y noviolencia, alternativas al desarrollo, y ciudadanías y resistencias. Para cada una de estas líneas, se clasificaron los temas de interés descritos por los estudiantes en sus trabajos, tomando como referencia las temáticas descritas por el programa para cada línea de investigación. En algunos casos los resultados superan los 149 trabajos de grado dado que no es un análisis restrictivo a un solo tema, es decir, las investigaciones según los postulados de los estudiantes, responder a varios temas de interés.

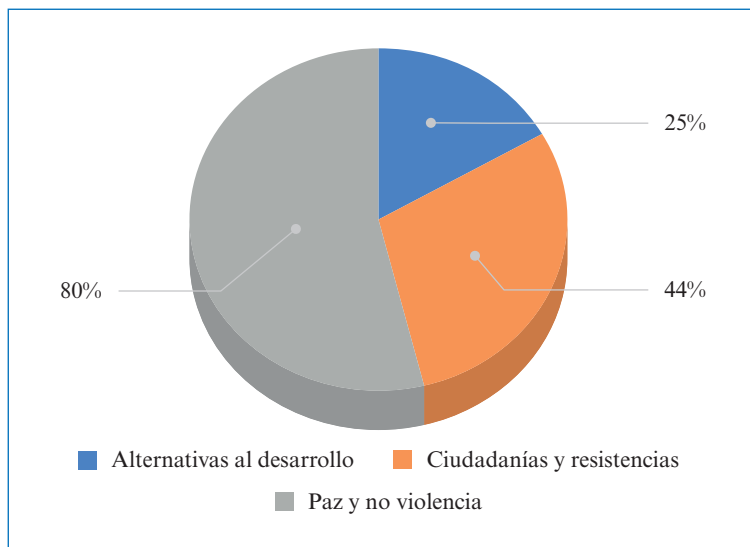


Figura 7.4. Tendencias temáticas en las líneas de investigación.

TABLA 7.4
Estadística categoría tendencias

Línea de investigación	Cantidad	%
Alternativas al desarrollo	25	16,8%
Ciudadanías y resistencias	44	29,5%
Paz y noviolencia	80	53,7%

A continuación, se describe cada una de las líneas para comprender las temáticas abordadas y las tendencias de investigación.

8. LÍNEA DE PAZ Y NOVIOLENCIA

Esta línea de investigación plantea la noviolencia como objeto de estudio, analizándola desde un enfoque holístico, que surge de los estudios y la comprensión de las concepciones de paz, desarrollo y ciudadanía (Uniminuto, 2015). Aborda el 53,7% de los trabajos de grado. El programa trabaja esta línea desde cinco temáticas: paz territorial y cartografías, nuevas relaciones con la naturaleza, desarrollos desde nuevas éticas y espiritualidades, redes de solidaridad, y pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo.

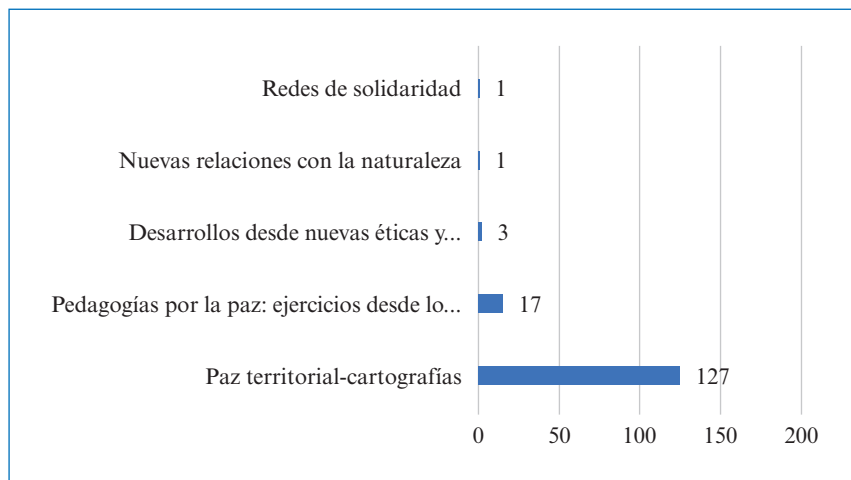


Figura 7.5. Tendencias temáticas en paz y no violencia.

TABLA 7.5
Estadística línea paz y no violencia

Tema paz y no violencia	Cantidad	%
Paz territorial-cartografías	127	85,2%
Pedagogía por la paz: ejercicios desde lo educativo	17	11,4%
Desarrollos desde nuevas éticas y espiritualidades	3	2,0%
Nuevas relaciones con la naturaleza	1	0,7%
Redes de solidaridad	1	0,7%

En el tema de paz territorial-cartografías, que es el más frecuente, y observando los temas específicos de cada trabajo de grado, se reconocen algunas tendencias como son la construcción de paz y no violencia que representa más de 15 trabajos. También se ve con alta frecuencia la temática de imaginarios atávicos y sociales, que en conjunto son 13 trabajos. Resalta también el dualismo con 13 trabajos registrados, tanto en la discusión amigo/enemigo, masculino/femenino, y familia buena/familia mala. Las temáticas de representaciones sociales y análisis de conflicto también representan un gran número de trabajos, con 10 cada una.

Esto evidencia la diversidad de temáticas que maneja la línea, sin grandes diferencias entre la frecuencia de los principales temas. Algunos trabajos se orientan hacia el análisis a expresiones no violentas, género, familia, reincorporación y acciones de paz, migrantes, resistencia, análisis del bien común y posconflicto, pero tienen bajo registro.

De igual manera el tema de Pedagogías para la paz registra 17 trabajos. El principal tema específico que se ve son las prácticas pedagógicas para la paz con 6, lo que puede ser una respuesta a los planteamientos de baja investigación en la relación educación y

cultura de paz, según los planteamientos de Muñoz y Muñoz (2016). En segundo lugar, se encuentran prácticas de convivencia escolar, con temas como prevención del acoso, relaciones interpersonales y relaciones familia-escuela. También hay trabajos en prácticas y discursos de no violencia, competencias ciudadanas, construcción para la paz, análisis de narrativas, siendo estos temas los de menor frecuencia de aparición.

Los restantes temas propuestos por el programa para la línea de investigación, tiene pocos trabajos de grado registrados. Tres en desarrollos desde nuevas éticas y espiritualidades, uno para nuevas relaciones con la naturaleza, y uno para redes de solidaridad.

Si bien estos temas no son frecuentes en la maestría como trabajo de grado, es claro que, en sociedades como la colombiana, son necesarios. La forma de relacionarlos para trabajar una nueva sociedad de forma solidaria, que en situaciones como las vividas en el 2020 ante una crisis mundial fue evidente el resurgimiento de este espíritu de apoyo en las comunidades. La urgencia por una sociedad ética y espiritual, aspecto fuertemente criticados por diversos autores y categorizado como uno de los grandes problemas sociales del siglo XXI (Tirole, 2017) y sobre el cual se basa la resistencia para generar cambios en política y gobierno. Así como la relación con la naturaleza que desde la década de 1990 con la Cumbre de Río, y sus trabajos posteriores hacia un desarrollo con equilibrio o pos desarrollo reflejan la necesidad de aumentar el trabajo y proponer retos para la generación de conocimiento y promoción de estos escenarios sociales para las presentes y futuras generaciones. También es necesario desarrollar investigación en temas como procesos orientados a la reconciliación, donde las diferencias se aprendan a tratar y se logre el aprovechamiento de los saberes previos de los actores del conflicto y de la sociedad en general para la construcción colectiva de escenarios de paz (Ramírez y Sanabria, 2020).

9. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE CIUDADANÍA Y RESISTENCIA

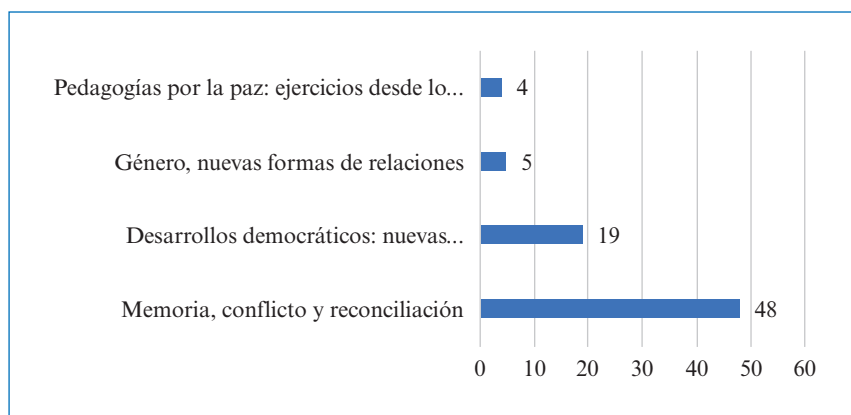


Figura 7.6. Tendencias temáticas en ciudadanía y resistencia.

TABLA 7.6
Estadística línea ciudadanía y resistencia

Tema paz y no violencia	Cantidad	%
Memoria, conflicto y reconciliación	48	63,2%
Desarrollos democráticos: nuevas emergencias de lo público y consitución de lo común	19	25,0%
Género, nuevas formas de relaciones	5	6,6%
Pedagogía por la paz: ejercicios desde lo educativo	4	5,3%

Es interesante que el tema que más convoca a los estudiantes es Memoria, conflicto y reconciliación. Este tema ubica las investigaciones un contexto de conflicto como el que ha enfrentado Colombia e incluye trabajos orientados hacia el análisis de prácticas de resistencia, no violencia y resiliencia con 16 investigaciones relacionadas, seguido de acciones emergentes no violencia y conflicto con 8 trabajos, que si viene están relacionados con el anterior, van dirigidos más a un análisis de la experiencia en un marco de violencia y como se dinamizaron cambios, frente a los primeros que hablar sobre resiliencia. También incluye trabajos hacia la reconciliación con 5 experiencias y la reconstrucción de país, así como los análisis de los procesos de nuevas ciudadanías con 7 investigaciones, extendiéndose con dos trabajos uno dirigido a territorios de paz y otro a cultura de paz, pero que incluyen aspectos similares. En cuanto a la memoria histórica se aborda en 3 trabajos, frecuencia que es similar a lo reflejado por los análisis de las representaciones sociales ciudadanas como análisis de casos en el marco del conflicto.

En lo referente a desarrollos democráticos, que es la segunda temática en frecuencia con 19 trabajos, se reconoce como principal interés el bien común donde hay 9 investigaciones que analizan este concepto de común desde lo público, los medios de comunicación y construcción de conocimiento, entendiendo lo común como aquellos espacios que, sin necesidad de propiedad privada, excluyente e individualista, convocan a la comunidad para su uso, pero en especial su cuidado (Ramis, 2017). También se presentan trabajos orientados a la defensa del territorio con 4 casos y al empoderamiento social y desarrollo de valores en la ciudadanía con 5 trabajos.

Los 5 estudios que se orientan hacia el tema de género se trabajan desde la tolerancia a la diferencia, la búsqueda de la equidad y el fin de la violencia de género. Los 4 proyectos que hablan sobre pedagogía se trabajan de forma diversa desde experiencias y prácticas educativas, nuevas formas como el Homeschooling, y las conductas de acoso escolar.

10. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ALTERNATIVAS Y DESARROLLO

Esta línea plantea un escenario de pensamiento crítico al modelo de desarrollo planteado por la hegemonía económica. Soporta su descripción en los planteamientos de Escobar (1994) que describe como los modelos tomados de sociedades desarrolladas en

cuanto a factores económicos, que se han planteado como método para el crecimiento y el bienestar, lejos de lograr su cometido han generado más crisis que beneficios. Diversos trabajos coinciden con estos planteamientos, como describe Jean Tirole (2017) al presentar su análisis sobre el bien común, o Chomsky cuando plantea que es necesario otro tipo de desarrollo, esta vez desde un enfoque local, que deje de ser un complemento para países potencia (1999) y se convierta en un modelo que permita al país ser competitivo o al menos tener un bienestar social.

El análisis dado desde la perspectiva de esta línea permite reconocer 49 trabajos relacionados, siendo la protección de recursos y medioambiente-biodesarrollo la temática del programa predominante con el 63,3% de los trabajos, lo que evidencia el interés por el equilibrio con el componente ecológico. En segundo lugar, está Pedagogías por la paz: Ejercicios desde lo educativo con el 18,4% de los trabajos, todos ellos orientados como enseñanza a vivir en contexto y respetando los elementos de igualdad y bienestar social como alternativa de desarrollo.

En cuanto a nuevas formas de comercio, producción y distribución, se reconocen 7 trabajos orientados a este enfoque, equivalente a 14,4% de los mismos, en donde se reconocen procesos de transformación del modelos empresariales tradicionales hacia prácticas como minería responsable, la construcción de fuentes de ingreso alternativos y análisis a las condiciones laborales y de creación de propuestas por parte de las comunidades que permitan respetar condiciones locales y buscar más que los intereses económicos.

Finalmente, soberanía alimentaria tiene un 4,1% de los trabajos registrados. Esto puede relacionarse con el perfil de los estudiantes de la maestría, en especial los que vienen de región, que entienden la problemática ambiental y consideran que el desarrollo debe incorporar estas temáticas, pero también es clara la necesidad de producción en temas asociados a las empresas, sector productivo, y sostenibilidad de las comunidades, con propuestas de nuevas formas de relacionarse y de promover el intercambio de bienes en la sociedad, lo cual puede ser un llamado para aumentar la inclusión del programa y diversificar sus campos de proposición.

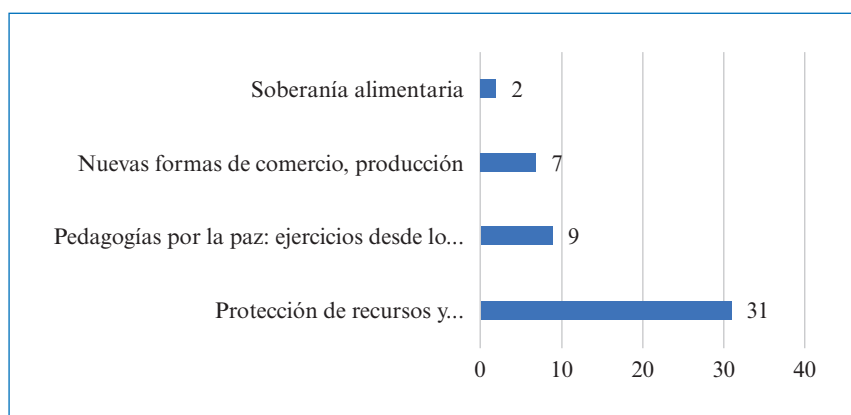


Figura 7.7. Tendencias temáticas en alternativas y desarrollo.

TABLA 7.7
Estadística línea alternativas y desarrollo

Tema paz y no violencia	Cantidad	%
Protección de recursos y medioambiente-biodesarrollo	31	63,3%
Pedagogía por la paz: ejercicios desde lo educativo	9	18,4%
Nuevas formas de comercio, producción y distribución	7	14,3%
Soberanía alimentaria	2	4,1%

El tema predominante en la línea fue protección de recursos y medio ambiente. Observando el detalle de los trabajos se reconoce la inclinación hacia la promoción de alternativas al desarrollo con 6 trabajos, incluso con el posdesarrollo, seguida de procesos de transformación social con 3 y 6 respectivamente. También se reconocen los trabajos asociados a resistencia social no violencia con 4 trabajos. Otros proyectos presentes en la temática tienen que ver con procesos de comunicación, resistencia creativa, ciudadanía raizal, representaciones sociales y posdesplazamiento y ecoaldeas, desarrollo hegemónico, análisis a sindicatos, impacto ambiental y políticas públicas, siendo estos escenarios propicios para aumentar la producción y así el impacto por relacionamiento que puede tener el programa dado el efecto que la discusión en estos temas puede tener para el país.

11. CONCLUSIONES

La revisión sistemática de los trabajos de grado permite reconocer que la línea de paz y no violencia es la que mayor frecuencia tiene en los proyectos de los estudiantes. Esto lleva a reflexionar sobre la importancia de esta postura para el país, y como va generando reconocimiento en el campo disciplinar, siendo una alternativa viable para la construcción social o reconstrucción de sociedades que han vivido tanto tiempo en conflicto como es la colombiana. Es claro según el análisis que las investigaciones no solo se orientan al conflicto armado, también esta filosofía se extiende a relaciones sociales y dualidades en temas familiares, de género, y etarios, que son otros escenarios de conflicto para hacer investigación desde el programa. Es claro también que el enfoque ético de la no violencia ha llevado al desarrollo de pedagogías que buscan ampliar su divulgación y lograr aumentar el número de creyentes y participantes de este movimiento como acción social. Este crecimiento e interés por parte de la comunidad académica permite ver con esperanza la llegada a los retos sociales que trae el siglo XXI y para los cuales el espíritu de solidaridad, el bien común y el trabajo conjunto se convierte en la alternativa viable.

Esta tendencia corresponde con el tema la protección de recursos que predomina en la línea de Alternativas y desarrollo, que, si bien no es la más representativa del programa, complementa en interés la tendencia de investigación y permite ver un campo aun con alto potencial para generar conocimiento e intervenciones que permita acercar los planteamientos teóricos de esta filosofía a realidades palpables en el territorio.

También el estudio permite reconocer la importancia del análisis y la construcción de la memoria del conflicto y la reconciliación como campo de reflexión y aprendizaje para la sociedad.

Sobre el alcance de los trabajos, sorprende que la mayoría llega a un nivel explicativo, lo que contradice los planteamientos de Muñoz y Muñoz (2016) que en su revisión sistemática sobre ecología y paz afirmaban que la mayoría de los estudios eran descriptivos. Esto es un viento a favor de la investigación en el programa, dado que ofrece un nivel de profundización pertinente para las necesidades del país, que aportan a la discusión y permiten además de comprender, dar las bases para generar propuestas organizadas y efectivas para la sociedad.

En cuanto a cobertura de la investigación es claro que el eje de acción se da ha dado en el centro del país, siendo esto un aviso oportuno para que el programa oriente algunos de sus trabajos o procesos de vinculación de investigadores a otras zonas que también han sufrido la violencia. Esta recomendación se puede complementar con lo observado en cuanto a los grupos de participación, que se orientan principalmente a estudiantes, asociaciones y comunidades, pero tiene poca relevancia en cuanto a desmovilizados, víctimas y otros actores del conflicto como los medios de comunicación y las instituciones, que son relevantes para lograr la visión holística que el programa espera.

Finalmente, para futuras investigaciones se deja una base que sirve de apoyo para comparar estas tendencias de investigación con las que se dan a nivel mundial, con los análisis críticos que hacen los expertos sobre el tema de paz en el mundo, asegurando su pertinencia no solo para Colombia sino también para otras regiones. Se sugiere como ejercicios futuros analizar el impacto real que han tenido estos trabajos en el territorio, dada la altísima diversidad y el nivel de profundidad de las investigaciones, es enriquecedor para el campo de conocimiento ver los alcances en cuestiones prácticas y desde allí complementar los conocimientos que la teoría expresa.

BIBLIOGRAFÍA

- Corporación Universitaria Minuto de Dios (2015). *Plan curricular del Programa Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía*.
- Chomsky, N. (1999). *El beneficio es lo que cuenta*. Barcelona, España: Crítica.
- Escobar, A. (1994). El desarrollo sostenible: diálogo de discursos. *Revista Foro*, 23, 98-112. Bogotá: Fundación Foro Nacional.
- Murcia Murcia, N. V. y Murcia Peña, N. (2016). Ecología y Paz: tendencias investigativas. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 102-116.
- Ramírez, M. y Sanabria, J. (2020). *Reincorporación productiva de reinsertados*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Ramis, A. (2017). *Bienes comunes y democracia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Reynoso, F., Valenzuela, F., Edith, K., Campos, C. y Melina, L. (2017). *Revista Electrónica Nova Scientia La teoría de recursos y capacidades: un análisis bibliométrico Resource based-theory: a bibliometric analysis*.
- Soriano, I. y Pinillos, M. (2012). *Análisis bibliométrico del corporate entrepreneurship: indicadores de la producción*. XXVI Congreso Anual de la Asociación Europea de dirección y eco-

nomía de la empresa (AEDEM), «Creando nuevas oportunidades en un entorno de incertidumbre». Madrid: ESIC.

Tirole, J. (2017). *Economía del bien común*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Penguin Random House.

8

La mediación intercultural en contextos educativos. Pasado, presente, futuro

María Jesús Márquez García¹ e Iulia Mancila²

1. INTRODUCCIÓN

En España desde los años noventa hasta ahora se ha venido ejercitando la acción mediadora como una necesidad, como un reto, como teoría y como praxis (Giménez Romero, 2019) bajo formas, modalidades, experiencias y definiciones muy diversas según la evolución cada vez más plural y heterogénea de la sociedad. La mediación como experiencia de intervención para la resolución de conflictos se extiende rápidamente en varios contextos educativos como el familiar, judicial, sanitario, escolar o comunitario generando un interés creciente por parte de varios profesionales del ámbito social (incluidos los educadores sociales), una diversidad de teorías que la sustenta, así como una gran variedad de modelos teóricos acompañadas de un amplio abanico de metodologías y técnicas específicas de carácter práctico.

De hecho, para definir la mediación con una sola palabra, resulta algo difícil, ya que podemos encontrar en la literatura de especialidad términos como: acción, procedimiento, arte, estrategia, herramienta, etc. Desde la perspectiva *técnica* la mediación está asociada a la visión del conflicto en la escuela desde un punto de vista descontextualizado, despersonalizado y objetivizado. Autores como Vinyamata (2007), señala la posibilidad de que la mediación se convierta en una técnica y estrategia para el desarrollo y la resolución de dichos conflictos, y que estos en la escuela sean tratados como los que tienen lugar en las parejas o en el mundo del trabajo. Se desarrollan e inciden en la proliferación de estrategias de intervención cada vez más exactas sobre cómo abordarlos; en este caso la mediación es un acto aislado y puntual, dejando sin cuestionar la raíz cultural y relacional de algunos de ellos.

Para Six (1990) la mediación no solo es una técnica sino un arte, que consiste en la intervención de un tercero sobre personas o grupos que consienten o participan libremente y a quienes pertenecerá la decisión final, destinada a propiciar nuevas relaciones. Es decir,

1 Profesora contratada doctora, Universidad de Málaga, mariajesusmarquez@uma.es.

2 Profesora ayudante doctora, Universidad de Málaga, imancil@uma.es.

la mediación podemos pensarla como una estrategia colectiva, comunitaria que no tiene por qué darse estrictamente en la relación individuo-individuo, sino también en la relación individuo-grupo, individuo-institución, grupo-grupo, grupo-institución e institución-institución, Giménez (1997, 2001).

Si hacemos una breve mirada al pasado, la mediación nace de la mano de los primeros cursos de resolución de conflictos que tuvieron lugar en Nueva York en 1972 a través de «The children's Project for Friends»; un programa llevado a cabo por la sociedad religiosa de los Amigos Cuáqueros, que es una religión de origen cristiana surgida durante el tiempo de la Reforma en Inglaterra, aunque muy minoritaria, está presente en todo el mundo y se caracteriza por no poseer símbolos, jerarquías, ritos, teología, ni practicar el proselitismo, así como la práctica de la no violencia, la vida simple y la justicia social. Los Cuáqueros fueron los pioneros en implantar la mediación y la resolución de conflictos. Este grupo estaba influenciado por las aportaciones de la antropología, la psicología humanista y la pedagogía (Vinyamata, 2007, p. 69-70). Las influencias del otro lado del Atlántico también llegan a Europa, sobre todo al cinturón, Inglaterra-Bélgica-Francia.

La palabra mediación se revela con más fuerza a partir de los años setenta del siglo pasado, de la mano de los movimientos pacifistas y en torno al interés por el estudio del conflicto. La mediación se extiende desde comunidades cohesionadas hasta aquellos ámbitos en los que «las cotas de autoridad despersonalizan y burocratizan los derechos y libertades de las personas» (Boqué, 2003, p. 17).

Vinyamata (2007), hace una apreciación interesante, a nuestro modo de ver, ya que distingue, por una parte, cómo surge el movimiento de mediación en Estados Unidos, cuyo motor de arranque fueron los movimientos ciudadanos y por otra, cómo en Europa surge en el ámbito académico profesional y se traslada al campo social por el apoyo de instituciones y entidades diversas.

A partir de 1975, en Estados Unidos se ha venido incrementando enormemente el número de programas de mediación, relacionados con disputas familiares, vecinales, entre inquilinos y propietarios y relacionados con los negocios (Johnson, 1993). Folger y Jones (1997), dicen que la mediación empieza a institucionalizarse como una técnica más, posiblemente unida a la erosión de los tradicionales modelos de intervención en las disputas entre la gerencia y el personal, o entre el proveedor y el cliente como adversario. Este nuevo modelo de intervención de terceros, se ha visto acompañado por una proliferante literatura de las ciencias sociales, que desde un enfoque multidisciplinar, «han comparado las formas de intervención de terceros (Pruitt et al., 1989), han examinado la influencia de las acciones de terceros (Jones, 1988), han evaluado las actitudes para la intervención (Sheppard, 1984; Moore, 1986) y los resultados (Carnevale, Lim y McLaughlin, 1989)», (Folger y Jones 1997, p. 15); así es como se comienza a construir la mediación técnica, como un método centrado en sí mismo, que en su práctica en contextos educativos queda desvinculado del proyecto de escuela democrática y de justicia social comunitario para superar las desigualdades, ya que se desarrolla para atender los conflictos explícitos y las disputas, centrándose en el «síntoma» sin llegar a la raíz de los problemas, o en los problemas latentes. Es decir, una mediación tecnocrática y neutra orientada a conflictos institucionalizados.

1.1. Modelos de mediación

Tras esta breve revisión histórica de la mediación en varios contextos describiremos los tres modelos de mediación más extendidos en la teoría.

El modelo de resolución de conflictos también llamado modelo Harvard, proviene de una escuela de resolución de conflictos de esta universidad, se identifica más con los procesos de negociación y consecución de acuerdos, desvinculando a las personas del problema, centrándose en los intereses e insistiendo en criterios objetivos. Es decir, se trata de una negociación para llegar a acuerdos juiciosos, de forma amistosa y eficaz (Torrego, 2000; Giménez, 2001). Es un proceso rápido y práctico en el día a día, aunque no insiste demasiado en la construcción relacional, y puede caer en la inmediatez de los problemas de disputas personales, sin profundizar más en el contexto institucional en el que está inmerso.

El modelo transformativo, se centra en la mejora y transformación de las relaciones humanas, y no tanto en la llegada rápida a un acuerdo, esta corriente está representada por Bush y Folguer (1996), en los que se aprecia el conflicto como una oportunidad para mejorar las relaciones, en las que la mediación y sus objetivos corresponden a cuatro formas diferentes:

1. *Historia de la satisfacción*, nos lleva a resolver las necesidades humanas, evitando los costes económicos, de tiempo y emocionales de las personas. El binomio en este caso queda en ganar-ganar.
2. *Historia de la justicia social*, se insiste en la autodeterminación e independencia de los ciudadanos y ciudadanas a erigirse en protagonistas de sus propios conflictos, robusteciéndose asimismo y a la comunidad.
3. *Historia de la opresión*, trata sobre las perversiones del proceso mediador, como desequilibrio del poder, privatización de los problemas, manipulación encubierta y explotación de los más débiles.
4. *Historia de la transformación*, es la pretensión de evolución y crecimiento del individuo y la sociedad en general, de acuerdo a la revaloración y el reconocimiento de las personas.

Desde esta perspectiva no se acaba la disputa con el acuerdo, es más, esto es insignificante, lo importante es cambiar la relación desde el reconocimiento, *empowerment*, y la revalorización de los participantes durante el proceso. En la mediación intercultural, en donde la valoración de unos grupos sobre otros están acompañados de prejuicios o estereotipos, desde este enfoque se insiste en cambiar nuestra forma de ver al «otro» interlocutor o interlocutora y en la creación de un espacio dialógico igualitario, en el que se intensifiquen las cualidades humanas de cada una de las partes.

Por último, el modelo comunicacional o narrativo circular de Cobb (1997) pone el énfasis en la comunicación, sobre todo en la narrativa de la historia. El trabajo fundamental del mediador o mediadora es construir una historia alternativa, que permita ver el problema por todas las partes desde otro ángulo. Según esta autora las narrativas que hemos construido sobre los «otros» o «nosotros mismos», basadas en creencias, leyendas, o la opinión generalizada, pesan e influyen mucho sobre nuestra forma de actuar. Por tanto,

entre todos y todas hemos de comenzar la coconstrucción de una historia alternativa y consensuada por la pluralidad. La clave de este enfoque está en la creación de contextos: se tiene en cuenta tanto el contenido como las relaciones. Este es un enfoque interesante para la mediación intercultural por lo que supone la comunicación y la narrativa de historias para el mundo de la inmigración u otros grupos excluidos, ya que uno de los mayores problemas de los que partimos, en prácticamente todos los conflictos, es la incomunicación y desconocimiento en las relaciones interétnicas.

TABLA 8.1
Modelos de mediación

Modelo	Solución de problemas ↓	Transformativo ↓	Comunicacional o narrativo circular ↓
Objetivo	Obtención del acuerdo ↓	Crecimiento personal ↓	Renovación de narrativas ↓
Eje central	Conflicto ↓	Protagonistas ↓	Proceso ↓
Elementos auxiliares	Protagonistas-proceso	Conflicto-proceso	Protagonistas-conflicto

Fuente: tomado de Boqué (2003, p. 70).

2. DESARROLLO

2.1. El panorama de la mediación intercultural en la actualidad

La mediación intercultural en las escuelas españolas viene de la mano de la inmigración de países africanos de los años noventa. En Madrid, Andalucía y Cataluña comienzan casi simultáneamente, experiencias de formación de mediadores y mediadoras interculturales para dar respuesta a esta nueva situación que se complica con el acceso a la escuela del alumnado inmigrante. Este hecho hace buscar una respuesta rápida centrada en la dificultad del idioma, la comunicación con la familia y las cuestiones culturales que se plantean en las escuelas.

La mediación intercultural se desarrolla de manera inmediata y se empieza a extender el término de mediador o mediadora intercultural refiriéndose a personas que realizan tareas de mediación en los centros educativos multiculturales. Este término y las personas formadas para estas tareas se extienden de un modo espontáneo, normalmente con el apoyo y el asesoramiento de entidades sociales que trabajan con inmigrantes y minorías étnicas, que contratan a personas, normalmente de la misma comunidad, conocedoras de ambas lenguas, y que se desenvuelven con mayor autonomía en el ámbito público, y manejan el funcionamiento de las instituciones, etc.

A los mediadores y mediadoras que surgen espontáneamente de la propia comunidad se les conoce como «mediadores naturales» (AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, 2002), estos y estas suelen ser personas representativas de la comunidad minoritaria. Muchos de ellos y ellas ante la nueva demanda de tareas mediadoras en los centros, pasaron de hacer un trabajo voluntario a ser remunerados, formados y «profesionalizados», proliferando las especializaciones y formaciones de manos de organismos públicos y entidades sociales. No ha sido extraño, ni ahora lo es, observar como en lugares con población inmigrante o en barrios en los que vive población excluida, en su mayoría mujeres e incluso niños y niñas, se han venido realizando, de forma cotidiana, tareas de mediación, traducción y acompañamiento a familias y vecinos a las instituciones o servicios públicos de forma voluntaria, hasta que comienza a extenderse la figura del mediador o mediadora contratado en las escuelas, en los centros de salud, en el ámbito laboral, etc.

El perfil profesional del «mediador/a intercultural» sigue estando muy ligado a sus habilidades naturales y sobre todo a su representatividad para la comunidad inmigrante o minoritaria, en este caso la formación es algo secundario. En la mediación intercultural se ha generado un debate que sigue vigente con las siguientes cuestiones: ¿tiene que ser el mediador una persona inmigrante o perteneciente a la etnia minoritaria?, ¿puede una persona no-gitana o no-inmigrante hacer el trabajo de mediación? Para Cohen-Emerique (1997), la persona mediadora o que realice tareas de mediación en programas comunitarios, al menos ha tenido que haber experimentado la interculturalidad, y los procesos culturales en sí mismas, y esto significa tener una actitud y experiencia reflexiva y reflexionada sobre las culturas, las migraciones y las desigualdades, que vaya más allá de las teorías Cohen-Emerique (2017).

La necesidad inmediata de mediadores y mediadoras en distintos ámbitos, a lo largo de la década de los noventa y principios del dos mil, hace que se empiece a sistematizar y a formar a los diversos agentes sociales en procedimientos, técnicas y teorías de la mediación e interculturalidad. Desde muchos territorios y diversos contextos, formales e informales, comienza a proliferar una formación en teorías de interculturalidad y paralelamente en teorías de la mediación para aquellas personas que trabajan con población inmigrante principalmente, sin olvidar que el término mediación y la formación en interculturalidad no solo está focalizada en la inmigración, sino que en esta nueva corriente de la formación en mediación, también están involucradas entidades y personas mediadoras naturales, vinculadas al colectivo gitano³.

La mediación Intercultural desde la perspectiva de AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002), la mediación intercultural se define como:

— *Un servir de intermediario en situaciones en las que no existe conflicto, sino más bien dificultad de comunicación.*

3 En este ámbito destacamos específicamente el trabajo desarrollado por el Grupo Triángulo, en la búsqueda de espacios para reflexionar en torno a la mediación intercultural (<http://www.mediacionintercultural.org/triangulo.htm>). Este grupo está formado por diversas entidades sociales que profundizan en la formación, metodología, interculturalidad y resolución de conflictos en el territorio español.

- Una intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar a personas, o partes.
- Un proceso *creador por el cual se pasa de un término inicial a un término final.*

Destacando en la misma línea tres tipos de mediación posibles:

- La Mediación «PREVENTIVA»: que consiste en *facilitar la comunicación y la comprensión entre personas de culturas diferentes.*
- La Mediación «CURATIVA»: que *interviene en la resolución de conflictos de valores, entre los inmigrantes y la sociedad de acogida, o en el seno de las propias familias inmigrantes.*
- La Mediación «CREATIVA»: que consiste en *un proceso de transformación de las normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas acciones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes...*

El trabajo realizado por Andalucía Acoge (1996) y AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002), viene a desarrollar programas para la formación y «profesionalización» del mediador o mediadora intercultural, centrándose en estudios y experiencias que demuestran que la introducción de la figura de mediadores conduce a una mejora en la calidad de la atención al inmigrante. Sobre todo, cuando en los contextos multiculturales existe una falta de comunicación entre la población extranjera y las instituciones del país receptor, en estos casos se sitúa a los mediadores y mediadoras como actores externos, o terceras personas, y el conflicto se define entre dos partes, las instituciones y los inmigrantes.

Por otro lado, la mediación aparece contemplada como una de las funciones que los educadores sociales puedan ejercer sea en ámbitos formales o no formales de educación. Sin embargo, las experiencias de mediación intercultural en las escuelas se puede resumir en tres modos (Boqué, 2003):

- La mediación como recurso al servicio de la institución. Por tanto un mediador o mediadora acrítica para la escuela.
- La mediación como técnica de resolución de conflictos y por tanto el mediador o mediadora como experto en resolución de conflictos.
- La mediación dialógica y por tanto la construcción de una comunidad y un nuevo marco de relaciones.

En la práctica, como vamos a ver en el apartado siguiente, estos modelos y prácticas no están tan bien delimitadas y los educadores sociales que ejercen esta función en la escuela, muchas veces se encuentran en centros que demandan «experto en mediación», que estén a disposición de la institución para ofrecer soluciones concretas y puntuales, a la vez que esperan un cambio en su cultura escolar hacia un nuevo ambiente más seguro en el centro, dentro de un marco de convivencia y buenas relaciones con toda la comunidad educativa (lo que implica proyectos de intervención a medio y largo plazo).

2.2. La mediación intercultural con población gitana. Una realidad diferente

La comunidad gitana cuenta con una tradición propia en mediación en la resolución de problemas en la propia comunidad o con la sociedad mayoritaria. Cuando sucedía un conflicto entre familias o vecinos recurrían a alguna figura relevante de la comunidad, como mediador o mediadora natural. Estas figuras referentes (como arbitraje), asumían la responsabilidad de tomar la determinación de lo que había que hacer para evitar males mayores (García, 2005). Este mediador o mediadora tenía que ser una persona de respeto, con habilidad para llegar a acuerdos y que estos fueran asumidos por las partes. Este trabajo se hacía altruistamente sin más retribución que el propio reconocimiento.

Esta tradición de mediación, que se realiza en el seno de la cultura gitana, da un carácter singular a la mediación intercultural con comunidad gitana. Hacia los años ochenta, la figura del mediador o mediadora remunerada tiene su antecedente en el «monitor de seguimiento escolar», que surge en la época de escolarización ordinaria del alumnado gitano. Esta figura nace como ayuda a la institución educativa y a los servicios sociales, por ello se priorizó que estos monitores pertenecieran a esta comunidad y tuvieran acceso al barrio y las familias. Se valoró que fueran útiles para los propósitos de la institución educativa (García, 2005). Para ello se les solicitaba disponibilidad, conocer ambos mundos, el de la escuela y el de la comunidad gitana, y ser una persona de confianza para la institución. La labor principal era hacer llegar el código normativo de la escuela a las familias y lo que implicaba que sus hijos e hijas se escolarizaran en cuanto a derechos y obligaciones.

En la actualidad y fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria, el trabajo que se hace desde las entidades sociales con la comunidad gitana sigue teniendo una fuerte influencia aquel «monitor de seguimiento escolar», identificado como el «despertador» y responsable de la asistencia del alumnado gitano al centro educativo cada mañana, ya que el «absentismo» sigue siendo la gran preocupación y demanda de los centros educativos con población vulnerable.

La intervención educativa con población gitana, lejos de ser una minoría reconocida como heterogénea está asociada a los grupos marginados y a la pobreza. En la práctica, la palabra desventaja social y centros de compensatoria se traducen en comunidad gitana e inmigrantes procedentes de países pobres, desde un punto de vista compensador.

Además de los recursos públicos que proceden de las Consejerías de Educación para trabajar la colaboración entidades sociales y centros educativos, algunas entidades sociales aprovechan otras subvenciones y fondos, tanto regionales como nacionales y europeas, para impulsar la inclusión educativa y social del alumnado gitano y aumentar su éxito escolar, lo que significa otro tipo de relación con la escuela y otro tipo de negociación entre entidad social e institución educativa.

Llevar a cabo proyectos con iniciativa propia y justificada de las entidades sociales con más facilidad pone de manifiesto la distancia entre el mundo de la escuela, los intereses de los movimientos sociales y la ausencia de trabajo interprofesional y colaborativo. Cuando no se producen acuerdos entre las partes, es decir, entre la escuela y el proyecto de la entidad social, se trabaja al margen de la escuela. En ocasiones no se dan estos procesos

de negociación y acuerdos con posiciones diferentes porque fácilmente la entidad social cede de forma acrítica a los intereses de la escuela.

Como indica Santiago (2005) en el ámbito escolar se han vivido situaciones como:

«Colegios que se niegan a matricular al niño gitano, centros escolares que los matricula en masa, pero solo a los niños gitanos, inspectores de educación que hacen la vista gorda. Solución: mediador social gitano o gitana de la asociación para que ayude en los problemas de absentismo, conflictividad y comunicación entre madres y profesores, por ejemplo (...). Somos los denominados “bomberos con esmero”. Pero actualmente se está desarrollando un debate serio desde algunas entidades sociales con respecto a la mediación intercultural con comunidad gitana que supere una visión “paternalista” con funciones a demanda de los centros, la época en donde el mediador o mediadora se utilizaba para sacar las “castañas del fuego”, ha terminado. Debemos seguir avanzando en este tema hacia la profesionalización y el reconocimiento de esta actividad hasta que la mediación tenga un referente claro en el contexto donde interviene» (p. 165).

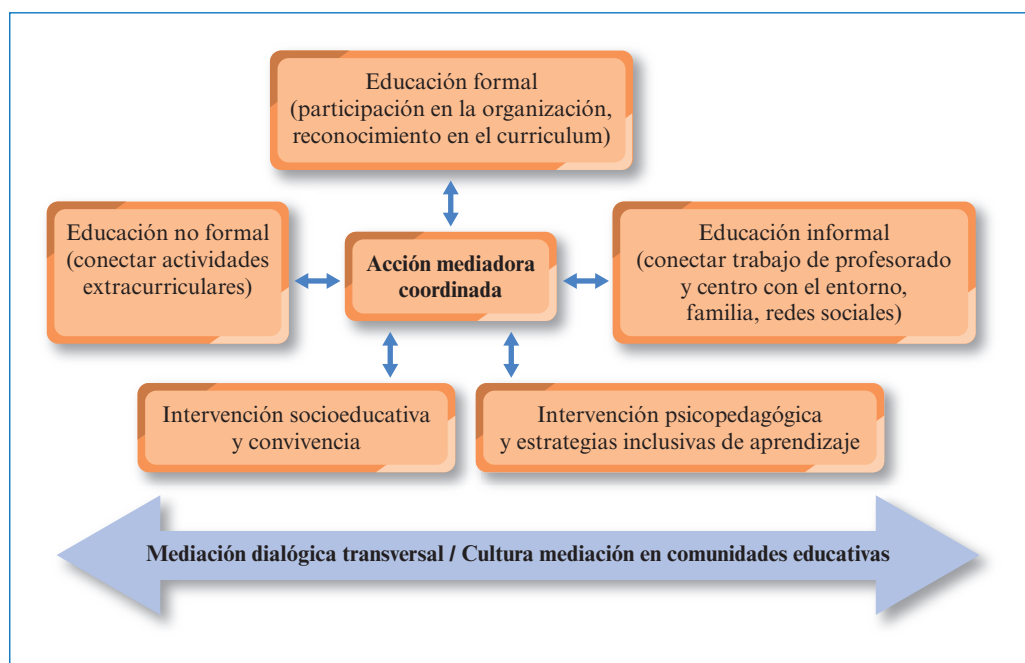


Figura 8.1. Ámbitos de intervención mediadora dialógica con comunidad gitana. Fuente: elaboración propia.

El mayor escollo a la hora de buscar puntos comunes entre escuela y las entidades sociales es el de reconocerse generador de cambios, y no como sucede con frecuencia, cul-

pabilizar al otro de su situación, o sea, «echar balones fuera», lo que muestra la polaridad del mundo social y el escolar. De un lado, para la institución educativa las familias gitanas han de cambiar, ya que en el acceso a la misma, la igualdad de oportunidades las tienen garantizadas, y por tanto, es en las familias donde está la causa de los problemas de absentismo y fracaso escolar prematuro. De otro, para la comunidad gitana la escuela no está siendo útil ni un referente de éxito, y en muchos casos sigue siendo un contexto de desconfianza y de aculturación. Detrás de esta dualidad están: los que piensan que la escolaridad del alumnado vulnerable es una cuestión de puertas para adentro, los que piensan que es un problema de puertas para afuera, y muy pocos son los que piensan que no es un problema, sino una oportunidad de construir un currículum conjunto y comunicario en el que los de dentro dialoguen con los de fuera y viceversa.

3. CONCLUSIONES

La mediación intercultural ha recorrido un largo camino desde sus inicios hasta ahora, pero consideramos que ya se ha configurado como un ámbito bien establecido dentro de las teorías del conflicto, la cultura de la paz, la convivencia y la multiculturalidad tanto a nivel internacional como nacional. En España, la mediación ha emergido como un ámbito de trabajo profesional derivado de la llegada de inmigrantes a la escuela y también como una metodología utilizada en los programas de educación social y cultural de las entidades sociales. Desgraciadamente, en ocasiones, en la institución escolar es acogida como la panacea a los problemas sociales, culturales y educativos, y como medio para asimilar/integrar a las minorías. Esta visión de la mediación, como señalan algunos autores, puede desvirtuar su esencia (Boqué, 2003; Six, 2005).

En este terreno se mueve el educador/a social, que con distintas funciones y denominaciones y casi invisible para el sistema educativo, ha jugado hasta ahora un papel importante en la escolarización del alumnado gitano y la mediación comunitaria hacia la inclusión, a pesar de las condiciones políticas y sociales en las que se ha enmarcado su trabajo (Valls, 2009; Márquez, Prados y Padua, 2019). Para algunas entidades sociales y mediadoras con experiencia y formación, la etapa de escolarización del alumnado gitano o llevarlo de la mano a la escuela ha acabado. La madurez que ha ido adquiriendo la mediación con gitanos en la escuela ha ido diluyendo su función externa a la escuela de enlace social, o como coloquialmente llaman «correvedile» (Márquez, 2012; Márquez y Fernández, 2014).

Estamos frente a otra época y otros retos, como el de acercar a las familias a los centros educativos y colaborar en la construcción conjunta del contexto educativo democrático para el éxito de los jóvenes gitanos o los jóvenes de origen inmigrante, creando puentes hacia la inclusión social. Como indica Dubet (2006a y b), la igualdad de oportunidades de partida en ocasiones no garantiza ni la llegada. El problema y la nueva contextualización del mediador o mediadora y sus retos se complica cuando la oportunidades para las minorías se sitúan en el proceso y los resultados, es decir, en las oportunidades equivalentes en el éxito. Es en este proceso en donde lo pedagógico, lo social y lo político se entrelazan en cualquier acción, para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significa-

tivo que les haga salir de la rueda de la exclusión. La mediación dialógica, con una perspectiva comunitaria y transformadora, que tenga la diversidad como un valor, es el reto de toda la comunidad educativa (Móron y Mancila, 2018; Habegger y Mancila, 2019). El apoyo o dinamización «mediadora» con procesos dialógico y comunitarios se hace imprescindible en un trabajo interprofesional de los educadores/as sociales junto a profesorado, familias y alumnado. La mediación y los mediadores y mediadoras, más que interponerse entre contextos y realidades, o bien resolver disputas, por el contrario se convierten en piezas clave para avanzar hacia el «espíritu mediativo del centro» (Corbo, 1999). Es decir crear una cultura mediadora en el centro y el entorno, conectando lo que sucede dentro y fuera del aula, dentro y fuera del centro. Interconectando también las familias y otros agentes sociales en una comunidad de aprendizaje y convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial popular.
- Andalucía Acoge (1996). *Formación de mediadores interculturales*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de asuntos sociales.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires. Granica.
- Cobb, S. (1997). Una perspectiva narrativa de la mediación. Hacia la materialización de la metáfora del «narrador de historias». En Folger, J y Jones, T. (1997), *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen-Emerique, M. (1997). *La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes*. Hombres y Migraciones. Todo tipo de mediaciones. Sevilla: Sevilla Acoge.
- Cohen-Emerique, M. y Fayman, S. (2017). La fabricación de la mediación por mediadores culturales: pasarelas de identidad. En Cortés, Márquez y Hernández (coords.), Monográfico. Mediación, minorías y culturas decoloniales. *Devenir. Revista de estudios culturales*, 32, 17-41.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (2.ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Corbo, E. (1999). Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 141-152). Buenos Aires: Paidós
- Dubet, F. (2006a). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006b). *La escuela de la oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación* (4), 72-76.
- Folger, J y Jones, T. (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós
- Fresno, (2002). Secretariado Gitano: 37 años de historia. En Gitanos Pensamiento y Cultura. N.º 12-13, Diciembre 2001-Enero 2002. Revista bimensual de la Fundación Secretariado Gitano. Descargado el 12/11/2010 de http://www.gitanos.org/revista/articulos/12_13a_fondo.htm

- García, H. (2005). Mediación con el pueblo gitano. En Asociación de enseñantes con gitanos. *Memoria de papel, 1*, 167-174.
- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Revista Migraciones, 10*.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. En *Revista Migraciones, 2*. Madrid: IEM Universidad Pontificia Comillas.
- Giménez C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural Diversidad, conflicto y comunidad*. Madrid: Edit. Reus.
- Johnson, J. M. (1993). *Dispute resolution directory*. Washington, DC: American Bar Association.
- Jones, T. S. (1988). Phase structures in agreement and no-agreement mediation. En *Communication Research, (15)*, 470-495.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2019). Estilos alternativos de desarrollo local: metodología utilizada para el caso de una Investigación Acción Participativa en la provincia de Málaga. *Obets. Revista de Ciencias Sociales, 14(1)*, 233-257. DOI: 10.14198/OBETS2019.14.1.08
- Márquez, M.J. (2012). *Mediadoras educativas en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Editorial UAL.
- Márquez, M. J. y Fernández, M. L. (2014). Mediación comunitaria como base para la transformación Social y Educativa. En Cortes (coord.), *Grietas y Luces. Experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*. Málaga: Ed. Zambra.
- Moore, C. W. (1986). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Móron, C. y Mancila, I. (2018). Comprender el Proyecto Roma; Fundamentos teóricos y principios de acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 92(32.2)*, 29-41.
- Pruit, D. G., Fry, W. R., Castrianno, L., Zubek, J., Welton, G., McGillicuddy, N. B. e Ippolito, C. (1989). The process of mediation: Caucusing, control and problem-solving. En M. A. Rahim (comp.), *Managing conflict: An interdisciplinary approach* (pp. 201-208). Nueva York: Praeger.
- Santiago, J. D. (2005). La mediación social con el pueblo gitano desde la perspectiva de género. En Asociación de enseñantes con gitanos. *Memoria de papel, 1* (pp. 163-165).
- Sheppard, B. H. (1984). Third party conflict resolution: A procedural framework. En B. M. Staw y L. L. Comings (comps.), *Research in organizational behavior* (pp. 141-190). Greenwich: JAI Press.
- Six, J. (2005). *Los mediadores*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- Torrego, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Valls, R. (2009). *Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Consultado en: <http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/Comunidades%20aprendizaje%20T4.pdf>
- Vinyamata Camp, E. (2007). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.

9

Significado de la democracia que circula entre jóvenes estudiantes de pedagogía que tienen compromiso político

Marcela Betancourt Sáez¹

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio da cuenta de los resultados de una investigación, realizada por la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile, que tiene como objetivo central el conocer el significado de la democracia que circula entre los jóvenes estudiantes de pedagogía comprometidos políticamente.

En una investigación cualitativa, con un paradigma comprensivo interpretativo se aborda a estudiantes de pedagogía, quienes mediante varias entrevistas dialógicas logran reconstruir sus recorridos biográficos para dar cuenta de los procesos de individuación que están en desarrollo y las lógicas que gobiernan sus acciones, las que finalmente constituyen sus significados sobre la democracia.

En este sentido, son las propias voces de los y las estudiantes las que posicionan la importancia que tiene para ellos y ellas el estar comprometidos políticamente y los vínculos que generan entre ese compromiso y su futura labor docente.

El concepto significado, en los entrevistados y entrevistadas, da cuenta de las formas en que las relaciones de un grupo se estructuran y se forman. Los significados objetivan la vivencia del grupo y producen su significación cargada de subjetividades y colectivismos.

Dicho significado se vincula a sus recorridos biográficos, en la intención de rescatar las representaciones de identidades y subjetividades, restablecer espacialidades y hacer presente sus imágenes y miradas (Skliar, 1998). Los recorridos biográficos son desarrollados en función del concepto que Martucelli (2010) llama de individuación; es decir, aquel camino recorrido por un individuo en busca de su independencia, quien se forma a partir de un período socio histórico, en un conjunto de pruebas comunes para los miembros de su colectivo las que, sin embargo, son abordadas desde su propia subjetividad articulando los procesos sociales con las experiencias personales.

¹ Académica e investigadora Universidad Central de Chile. Coordinadora de gestión curricular e Investigación de la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial de la Facultad de Educación.

2. DESARROLLO DEL TEMA

La revelación de las vinculaciones entre los significados y los recorridos biográficos de los estudiantes, se reconoce a partir de sus historias familiares, su entorno social, su experiencia educativa tanto en la escuela como la universidad, su militancia y compromiso político, accediendo a estas experiencias mediante entrevistas dialógicas en profundidad, en una aproximación desde un modelo comprensivo interpretativo que permite un diálogo recíproco con los actores relevantes y su cultura, desde la cual se caracteriza el concepto de democracia como participación ciudadana y justicia social (Pizarro, 2003), contraria a la limitación de la mera participación en procesos electorarios y posicionada en relación a la conquista de diferentes instancias de decisión de la ciudadanía (Coutinho, 1979).

Al enfrentarse a la tarea de analizar un grupo humano constituyente de alguna cultura, historia y procesos sociales, resulta fundamental el poder dar cuenta de la configuración coexistencial que aquel grupo ha construido en función de sus acciones interrelacionales, sus vinculaciones particulares entrelazadas y sus proyecciones tanto sociales como personales, para de este modo conseguir descubrir las subjetividades del espacio cultural abordado y los individuos que lo conforman.

Esta tarea se vincula directamente con que son los actores de los grupos sociales, quienes están expuestos a dichos procesos se reconvierten en una forma que da sentido a su propia existencia y desde ahí logran transmitir un mensaje dirigido al resto de la sociedad (Melucci, 1996, p. 11).

Desde la perspectiva de la comprensión de las sociedades contemporáneas, en la reflexión sobre los grupos humanos que la construyen y de los individuos que las conforman, es posible comprender la importancia que genera la búsqueda de ese ser individual inmerso en un grupo social como fundante y constructor de las acciones sociales colectivas. Esta tarea implica comprender las relaciones sociales y las propias organizaciones colectivas a partir de la caracterización de los individuos en sus biografías, en el sentido de la cristalización de las acciones colectivas o desde de la perspectiva de que los procesos emancipatorios tienen carácter colectivo, siendo a su vez la individualidad la que se emancipa (Corcuff, 2008).

Por otro lado, al adentrarse en la búsqueda del individuo, comprenderlo y a partir de su comprensión dar cuenta de los procesos sociales, el individuo aparece como la consecuencia de una acción, consagrándolo en la producción de una vida social (Martucelli y Araujo, 2010), como quien mueve la rueda de los cambios desde una colectividad, que no puede constituirse en tal sino está cargada de subjetividad individual.

La subjetividad, entonces, rescata aquel horizonte histórico y aquellas experiencias propias de cada individuo. A su vez este consigue definirse por prácticas de interpretación de sentido preconcebidas, compartidas, construidas socialmente, en el afán de comprender las realidades sociales. La comprensión de la realidad de cada individuo se vincula en la interacción con los otros a partir del lenguaje, de las emociones y de las acciones (Alvarado, Ospina y García, 2017) en un correlato siempre complejo que va desde la propia historia hasta los contextos sociales en los que este se desenvuelve y con los que se vincula en el cotidiano.

Así aparece el recorrido configurado a partir de la búsqueda de la autonomía, lo que se traduce en procesos de subjetivación, como elaboración de la subjetividad en relación del individuo consigo mismo y de un trazado de la propia reflexión ética (Castro, 2008). El descubrimiento del individuo como sujeto que se construye y se autonomiza, en la posibilidad de ese individuo que no se somete al imperativo normativo de las prácticas esperadas a su clase social, a su género o a su condición social, es entonces, en este sentido que se hace pertinente y aparece naturalmente el plano de la individuación.

La individuación puede comprenderse como, una perspectiva analítica particular que interroga el tipo de individuo que es estructuralmente construido por una sociedad en un período histórico (Martucelli y Araujo, 2010). Como ese camino recorrido por el individuo, en cuanto, búsqueda de su independencia del sistema (Carrano y Brenner, 2014). En su historia de vida y en el inevitable desarrollo del tiempo, en esta suerte de *montaña rusa* que resulta ser la vida de cada persona, los individuos deben verse enfrentados a diferentes tipos de cambios, mudanzas, historias, que en su mayoría representan cambios como individuo en construcción, en acuerdo con los períodos específicos de su propio momento histórico, cumplimiento de etapas, diferentes compromisos propios del crecimiento individual. Asimismo, existen otros cambios que implican nuevos escenarios, otros países, barrios, exilios, desarraigos. Sea cual sea la índole de los cambios y los efectos que estos tengan en el recorrido individual, estos pueden ser entendidos como pruebas determinantes para el proceso de individuación.

El concepto de pruebas para Martucelli (2010) es considerado como la constitución de aquellos desafíos históricos o existenciales que son por un lado socialmente producidos, por otro culturalmente representados y desigualmente distribuidos. Esto no quiere decir que siempre las pruebas a enfrentar sean extremas o que surjan a partir de experiencias coercitivas. Muy por el contrario, estas pueden generarse a partir de todo orden e incluso pueden aparecer a partir de elementos banales de la existencia, aun así, siempre constituyen un elemento de tránsito. Desde esta perspectiva cada individuo en su recorrido historiográfico se constituye en su proceso de individuación. El concepto de prueba propone en sí mismo una armónica articulación entre los procesos societarios y las experiencias personales y subjetivas.

Estas pruebas se vinculan con las diferentes características sociales de los individuos, sin embargo, las variaciones en el abordaje no están determinadas necesariamente por esas características sociales, sino más bien relacionadas con aquellas herramientas como parte de su historiografía las que el individuo acude para superarlas. En sí, las pruebas pueden comprenderse como desafíos existenciales de las biografías para el proceso de individuación. Así, su recorrido se convierte en un continuo zigzag entre ciertas pruebas que el recorrido biográfico le presenta en la construcción de sí como individuo y la vinculación a aquellos soportes a los que puede recurrir para sobrellevar dichas pruebas como lo plantea Martucelli (2010).

3. DISCUSIÓN

En el diálogo con los estudiantes se evidencia que sus recorridos biográficos se ven marcados por las permanentes secuelas de la incompletud de la democracia en Chile y la

historia contemporánea del país que luego de una dictadura de 17 años consigue hacer un ejercicio de volver a la democracia tras un plebiscito pactado con la dictadura cívico militar que convoca a respetar las reglas constitucionales de la propia dictadura. Desde ahí se levanta una estrategia económica que mantiene un modelo abierto para el exterior, con hegemonía del gran capital. Luego de terminada la dictadura en el plebiscito del año 88 todas las instituciones democráticas y representativas quedan condicionadas, en un conjunto de resguardos de tipo autoritario que permitían limitarlas de manera constitucional.

Así la construcción político-económica del país, determina socialmente a sus familias, genera situaciones de endeudamiento económico para conseguir estudios universitarios y por otro lado, en muchas instancias, condiciona sus razones para estudiar pedagogía, su compromiso político y su férrea convicción en participar de los movimientos estudiantiles que han marcado al país principalmente desde la «revolución pinguina» de 2006, que en muchos casos han significado para ellos situaciones de represión policial.

Por otro lado, reconocen a la «democracia chilena», como una democracia liberal donde, muchas veces, la única libertad pareciera ser la de emprender, con una suerte de ortodoxa eficiencia neoliberal, provocadora de un profundo malestar interior (Salazar, 2011), en una lógica de individualismo democrático (Rancière, 2014) que conduce a la naturalización de un sistema relacional individualista e injusto, lo que acarrea consigo situaciones de feroz desigualdad, segregación social y derechos básicos que no han podido ser garantizados, además de reproducción de prácticas no democráticas en diferentes esferas de la vida nacional y en diferentes instituciones organizadas como es el caso de la escuela, donde los espacios de participación entran en tensión con la estructura general del currículo y con la necesidad de productividad (Cerda et al., 2004).

Por otro lado, en sus recorridos aparecen elementos de sus familias que hacen interesante el evidenciar que, para cada biografía subjetiva, no basta solamente con las acciones vivenciadas, sino que existe un recorrido biográfico familiar que de alguna forma es incorporado a las propias historias y que a la larga influye en las tomas de decisiones y en las formas de asumir las pruebas individuales. En estos casos todos los recorridos están marcados por las violaciones a los derechos humanos sufridos por algún familiar en dictadura. Este recorrido está conducido por un afán de autonomía, el que se ve mediado por la cercanía familiar que todos y todas los entrevistados tienen. Esa cercanía muchas veces se traduce en dependencia, en la mayoría de los casos económica y para todos, una marcada afectividad dependiente. En sus discursos está el sentir la necesidad de no defraudar a sus familias, principalmente proyectado en la figura de la madre, quien pareciera no tener nombre, pues siempre es llamada como mamá, mami o mami-ta. Esa figura ya sea desde la dureza o desde la ternura está presente en sus decisiones y proyecciones. En este sentido, si bien su compromiso político parece definir sus vidas, este puede ser posible porque cuentan con la probación familiar y principalmente de sus madres.

A pesar de la fortaleza de la relación, en la mayoría de los casos la infancia es una época recordada con presencia relativa de padres y madres en el cotidiano, toda vez que la mayoría de ellos trabajaban largas jornadas laborales fuera de casa. En los diálogos, aparece la sensación de que sus padres estaban siempre trabajando o de que se ausentaban largamente de la casa por estar trabajando, pero también aparece el ideario de que

sus padres se sacrificaban para que ellos y ellas pudieran estudiar o tener las mínimas comodidades materiales.

En los diálogos de todos y todas los/as entrevistados/as, aparece el concepto de sacrificio de sus padres, de *un trabajo muy duro*. Además, está la idea de ellos y ellas, en el rol de hijos como prioridad, en el sentido de darles las oportunidades que le permitan no repetir esa misma situación de trabajo, por lo que desde muy niños tienen esa valoración que sus padres hacen del estudio como movilidad social, tal vez en relación a sus propios recorridos biográficos, por la imposibilidad que tuvieron de poder estudiar, producto en muchos casos de situaciones económicas familiares.

Así el compromiso político eje fundante de sus acciones cotidianas, tiene también que ver con que la vida de sacrificio que ven en sus padres y que describe la empleabilidad de la clase media en Chile, la visualizan como de profunda injusticia. En sus acciones está la intención de no querer reproducir el patrón vivenciado por sus padres, a quienes ven como derrotados ya sea por la dictadura o por el modelo neoliberal que ha gobernado Chile.

Por otro lado, aparece un eje importante, el cual es el paso por la escuela. Desde los discursos emanados de los diálogos sostenidos con los jóvenes, el vínculo con la experiencia escolar, podría organizarse en dos períodos. El primero tiene que ver con las experiencias escolares en la infancia y luego en la adolescencia. En este sentido resulta interesante verificar cómo coexisten dos formas de escuela diferentes. Con situaciones vivenciadas entre una etapa y otra que resultan hasta contradictorias. Así, el mismo joven que señala haber ido feliz al colegio cuando niño o decir que le gustaba el colegio, caracteriza su etapa de adolescencia en el colegio como una etapa que debió sobrevivir a un sistema que era más bien opresor.

La experiencia de la escuela en infancia da cuenta de jóvenes que cuando niños fueron potenciados por sus padres en el valor de ir a la escuela, siempre vinculado con *ser alguien en la vida*, frase que se repite mucho entre los jóvenes al momento de evocar las palabras de sus padres. Ese sentido de ser alguien implica tener una profesión. Es decir, los padres de estos jóvenes que en su totalidad no son profesionales, proyectan en sus hijos e hijas la posibilidad del estudio como movilidad social.

Ninguno de estos jóvenes estudió en el sistema escolar privado, la mayoría lo hacen en el sistema municipal de educación. Aquellos que estudian en escuelas particular subvencionadas lo hacen pues sus padres realizan un gran esfuerzo en pagar educación, bajo la perspectiva de que sus hijos e hijas reciban una mejor educación y en el entendido de que la educación municipal es de mala calidad y no asegura continuidad de estudios.

El ir a la escuela se convierte en una herramienta para luego optar a una carrera técnica o universitaria. En la mayoría de los casos el interés es que sea universitaria. El concepto de movilidad social vinculado a la educación, ha sido parte de las propuestas estatales en Chile, existiendo un fuerte ideario al respecto. Sin embargo, hoy se logra evidenciar que la educación desde el modelo económico reinante, no constituye movilidad.

Sea cual fuere la experiencia infantil, para los jóvenes entrevistados la escuela se torna importante, pues en la enseñanza secundaria es el espacio al que saltan al compromiso político. Todos y todas participaron alguna vez de las tomas de sus liceos y de las movilizaciones secundarias que históricamente en Chile desencadenan movilización ciudadana callejera. Ese es el principal valor que le asignan. En sus discursos aparece so-

lamente este despertar a la acción política colectiva, que en algunos casos modifica radicalmente su forma de mirar el mundo. En esta parte de sus recorridos, todos ellos y ellas vivenciaron represión desde el Estado. Algunos fueron golpeados, otros detenidos y expulsados de sus colegios.

En oposición a la represión vivenciada por la institución escolar y la policía, aparece la figura de los profesores como quienes los acompañaron en el proceso e incluso quienes los defendieron. Plantean que la represión policial se detenía, en parte, al evidenciar que los profesores estaban con sus estudiantes. En sus relatos está la situación vivida por profesores que son destituidos de sus cargos por apoyar a sus estudiantes. Aquí aparece una figura adulta de referencia importante, pues se convierte en un facilitador y un apoyo constitutivo de seguridad. En ninguno de los relatos aparece que frente a esa imagen de profesor comprometido hayan aparecido ideas de estudiar pedagogía, sin embargo, como los recorridos biográficos se construyen con piezas pequeñas y delicadas, es posible proyectar que parte de las decisiones tomadas para estudiar sus carreras profesionales, están en la figura de estos profesores que apoyaron las movilizaciones.

Su compromiso político, puede entenderse como toda forma de participación en una acción colectiva que sea en defensa o promoción de una causa, extendida en el tiempo. Así el concepto de compromiso político, puede resultar evocador de la militancia a los partidos políticos tradicionales, más recientemente a los movimientos sociales, que se han mostrado preocupados de causas que aparecen en la perspectiva de reivindicación de manera reciente, o que lleva a nuevas generaciones a desenvolverse de manera asociativa, en relación a temas como solidaridad, causas humanitarias, ambientalista, antirracistas, etc. (Sawicki y Siméant, 2011). En este caso, los entrevistados se sienten completamente alejados de los partidos políticos tradicionales, y aparece en ellos un concepto interesante: nueva militancia, que significa participación y compromiso político en nuevos colectivos ciudadanos sin lógica partidista.

4. CONCLUSIONES

Si bien, el valor que le otorgan a la democracia se vincula preferentemente con aquella parte de sus biografías donde han permanecido movilizados, también lo hace con aquellas historias en dictadura, donde sus familias vivencian la represión, la desaparición, la tortura y la exoneración estudiantil. A pesar de que existe una fuerte noción de autonomía, es en estos dos sentidos en que se basa el reconocimiento de la necesidad de la democracia como eje de convivencia para el país, por tanto, se puede afirmar que existe una articulación directa entre sus experiencias biográficas y los valores que le otorgan a la democracia, con el componente que aprecian estar viviendo el valor de la democracia al momento de estar comprometidos políticamente.

Por otro lado, frente a la democracia escolar, todos ellos consideran que una escuela democrática es necesaria y posible. Más aún creen profundamente en una escuela democrática significada en una escuela que considere las diferencias, que se vincule con los territorios de los estudiantes y los comprenda en sus individualidades. Esa escuela democrática, además, tiene un componente de formación ciudadana y una representación desde el

feminismo que resulta fundamental para aquellas entrevistadas vinculadas a colectivos feministas. Es más, para ellas no puede existir una representación de democracia con tintes de segregación hacia la mujer.

Se visualizan a sí mismos como ejecutores de esa escuela, como profesores democráticos en una suerte de proyección de sus vidas vinculadas al compromiso político. Es decir, el ser profesores democráticos es para ellos compromiso político también. Aparece aquí la responsabilidad de concientizar a sus estudiantes en la lucha por la democracia y en lo que justamente significan como valores democráticos: participación, libertad, igualdad y pluralismo.

En una profunda convicción de que la democracia es importante para una sociedad, en estos jóvenes el compromiso político es fundamental para generar espacios democráticos y para el logro de los derechos sociales faltantes en el país. De este modo se confrontan los significados con las expectativas sobre su futura práctica docente para responder a la diversidad y la construcción de la democracia dentro de la escuela. Así se demuestra una convicción de que lo aprendido en la participación política los hará ser profesores democráticos, libertarios y respetuosos de la diversidad. La democracia es vista en vinculación directa con la participación.

El grupo humano pesquisado, da cuenta de una forma colectiva y a la vez particular de constituir cultura desde la participación generacional. Atendiendo a las razones del interés en investigar en relación con jóvenes estudiantes de pedagogía, resulta pertinente evidenciar que son esos jóvenes, quienes tendrán —en un tiempo cercano— en sus aulas a la infancia del país, lo que significa un alcance masivo y obligatorio.

Entonces, cuando se necesita cuidar y perfeccionar la democracia en Chile, parece indispensable la labor de entregar valores democráticos desde la infancia y asegurar en la escuela que los niños y niñas reconozcan la cultura democrática como un valor fundamental, posicionando al espacio escolar como aporte a la madurez política del país. Aquí entonces hay una responsabilidad desde aquello que entregará a sus estudiantes, esta nueva generación de profesores, que no tiene ese estigma de haber vivido en dictadura y que por tanto mantienen una relación más crítica y distendida con la autoridad.

En ese sentido, resulta fundamental comprender al docente, no como quien debe generar todos los cambios y mejoras en la escuela, sino como un actor central de la comunidad educativa que desarrolla significados y construye una concepción epistemológica consciente e inconsciente, explícita o implícita de la cual se desprende la modalidad de su práctica particular, su intencionalidad educativa, incluso su concepción sobre sus estudiantes (Boggino y De la Vega, 2006), las diferencias y la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S., Ospina, M. y García, C. (2017). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 32.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Editorial Homo Sapiens.

- Carrano, P. y Brenner, A. (2014). *Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes*. Educação e Sociedade.
- Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad*. LOM Editores.
- Cerda, A., Egaña, L. et al. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. LOM Editores. Santiago, Chile.
- Corcuff, P. (2008). Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. Cultura y Representaciones Sociales: Un espacio para el diálogo transdisciplinario. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num4/Corcuff.pdf>
- Coutinho, C. (1979). *A democracia como valor universal* (vol. 9). Encontros com a Civilização Brasileira.
- Pizarro, M. (2003). Educación, Democracia y Participación. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 101-105.
- Ranciere, J. (2014). *O Ódio à Democracia*. Editorial Boitempo.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente (Chile siglo XXI)*. LOM Editores.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação e Sociedade*, XXIII, 85-122.
- Martucelli, D. (2010). *La individuación como macrosociología de la sociedad singularista*. Universidad Alberto Hurtado.
- Martucelli, D. y Araujo, K. (2010). *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educação e Pesquisa.
- Melucci, A. (1996). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Joung*, 2(4), 3-14.
- Sawicki, F. y Siméant, J. (2011). Inventario da sociologia do engajamento militante. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000300008

10 Testamento vital en Coímbra (Portugal): una mirada internacional al discernimiento y disposición profesional desde el Trabajo Social Sanitario¹

José Manuel Jiménez Rodríguez²

1. INTRODUCCIÓN

En Europa como en otros lugares del mundo se ha ido extendiendo el derecho a la toma de decisiones clínicas. Los sistemas sanitarios, gradualmente, han ampliado el margen de libertades de los ciudadanos, de manera que estos adquieren protagonismo en su propio proceso de salud-enfermedad. Cada vez más, los ciudadanos pueden decidir sobre el tipo de medidas de soporte vital básico y los tratamientos de aplicación deseados en los momentos finales de la vida. Tal asunción de competencias se materializa a través de los pertinentes procedimientos reguladores e instrumentos de aplicación sociosanitaria. Este avance en los derechos decisorios encuentra su origen en Estados Unidos. En concreto, es consecuencia de la sentencia del Tribunal de Minnesota (1905) y la sentencia de Nueva York (1914), las cuales reconocen como derecho inherente al ser humano poder decidir respecto de qué hacer con el propio cuerpo en las etapas finales de la vida. De igual modo, la sentencia dictaminada por el Tribunal Supremo de California en 1957 con el caso Martín Salgo, se convierte en manifestación expresa del legítimo derecho concedido al ciudadano sobre su capacidad de decidir libremente (Requero, 2002; Jiménez, 2015).

La planificación anticipada de las decisiones (en adelante PAD) es aquel proceso comunicativo que permite al ciudadano dejar por escrito sus preferencias sanitarias para que estas sean tenidas en cuenta cuando la capacidad de hecho desaparece (Tamayo, Simón, Méndez y García, 2012). Este proceso involucra al profesional de la salud y al ciudadano, y permite formalizar el testamento vital (en adelante TV). Mediante un acto de comunicación, consciente y madurado, el ciudadano puede hacer uso de un derecho sanitario reconocido a nivel legislativo. Tal medida suscita, indirectamente, el reforzamiento de los de-

1 Este trabajo es fruto de varias estancias de investigación que el autor realiza en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coímbra (Portugal) con referencia: RI/133-20-002241 y bajo el título *Testamento vital: competencias profesionales y Trabajo Social Sanitario y Planificación anticipada de las decisiones y muerte digna en Coímbra (Portugal): análisis de resultados sobre el papel ejercido por los trabajadores sociales sanitarios*.

2 Profesor asociado laboral de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Granada.

rechos humanos, pues aquí queda patentado el derecho de opinión y expresión. Asimismo, el hecho de que el paciente no sea sometido a actos iatrogénicos o encarnados realza su derecho a la dignidad y, por defecto, a la muerte digna. Para ello, los sistemas sanitarios han venido articulando instrumentos clínico-administrativos que permiten consolidar este derecho como una prestación sociosanitaria recogida en las carteras de servicios y prestaciones al alcance de cualquier ciudadano interesado en el mismo (Jiménez, 2015a).

En Portugal, el derecho a la declaración del TV comienza a ser reglamentado en el año 2012. Gracias a la Ley 25/2012, de 16 de julio, reguladora de las directivas anticipadas de voluntad, en forma de testamento vital, y el nombramiento de un procurador de cuidados de salud y crea el Registro Nacional de Testamento Vital (RENTEV), cualquier ciudadano puede dejar constancia de sus preferencias sanitarias. También nombrar a un representante (procurados) que velará por los intereses sanitarios de aquel una vez sobrevinida la incapacidad para expresar libremente con los profesionales de la salud (capítulo III, arts. 11,12 y 13). Así, el TV se convierte en el «altavoz» por el cual el ciudadano es escuchado, y el representante o procurador, en el vehículo canalizador de las demandas manifiestas por escrito. Tal precepto normativo puede ser manifestado, modificado o revocado mientras el ciudadano conserve plena capacidad de hecho y de derecho (Ley n.º 25, 2012).

El TV garantiza el derecho a la autodeterminación clínica. Hacer uso de este derecho exige del conocimiento previo de los profesionales de la salud y la ciudadanía. Además de formación específica y concienciación suficiente que permita respaldar su implantación y consolidación en la sociedad. El entrenamiento, la experiencia profesional y la sensibilización sobre este tema, y todo lo relacionado con la bioética y el final de vida, son elementos favorecedores para su desarrollo.

Cualquier profesional de la salud puede iniciar el discurso y desarrollo del TV. Pero son los trabajadores sociales sanitarios quienes presentan un rol adecuado, compatible con el inicio del proceso de la PAD y su ulterior desarrollo. Dichos profesionales asumen funciones propias de la profesión (información, valoración, diagnóstico, gestión, medicación, seguimiento, derivación, etc.) que favorecen la mejora de este derecho o prestación. De ahí que se piense en esta figura como la propicia para iniciar en consulta el discurso del TV y el derecho a la muerte digna. Y una pieza clave para una atención sociosanitaria integral (Bomba, Morrissey y Leven, 2011).

Teniendo en cuenta tales consignas, es objetivo de este estudio identificar el grado de conocimiento y actitud de los trabajadores sociales sanitarios hospitalarios de la ciudad de Coímbra respecto del TV. Esto permite saber si dichos profesionales cuentan con la suficiente pericia para asumir esta responsabilidad e integrarla en su agenda socioasistencial y su catálogo de prestaciones.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio hace uso del método científico, empleado este en ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, etc. Tal metodología, científica, se rige por los estándares del proceso metodológico y su pertinente diseño de investigación (Rodríguez, Pérez, Sordo y Fernández, 2007).

Este estudio centra su interés en las investigaciones de tipo observacional descriptivo transversal. Se dirige a trabajadores sociales sanitarios hospitalarios adscritos al Centro Hospitalario Universitario de Coimbra (Portugal) y que se encuentran en activo a fecha de 15 de septiembre de 2019.

Para la selección de la muestra se utiliza el universo muestral cuya $N = 57$. Son criterios de inclusión: pertenecer a la categoría profesional citada y estar en activo en el momento de cumplimentar el cuestionario. Son excluidos aquellos profesionales adheridos al servicio de pediatría. Las variables de análisis se dividen en: sexo, edad, tipo de contrato y años de servicio (variables independientes) y conocimiento y actitud ante el TV (variables dependientes). Para la recogida de los datos se hace uso de un cuestionario previamente validado. Dicho cuestionario, de carácter autoadministrado, utiliza una escala numérica de 1 a 10. Se realiza un análisis estadístico de los datos de tipo descriptivo. Para el tratamiento de tales datos se emplea el software Epi-Info, versión 7.2.

3. RESULTADOS

En este estudio participan 34 profesiones, dato que representa un 59,64% del total de participantes. La edad media de los participantes es de 53,4 años (rango 40-65; Dt. 11,41). El 94,12% son mujeres y el 67,65% son propietarios de la plaza. Los años de servicio representan una media de 24,1 (rango 10-37; Dt. 10,33) (véanse figuras 10.1, 10.2 y 10.3).

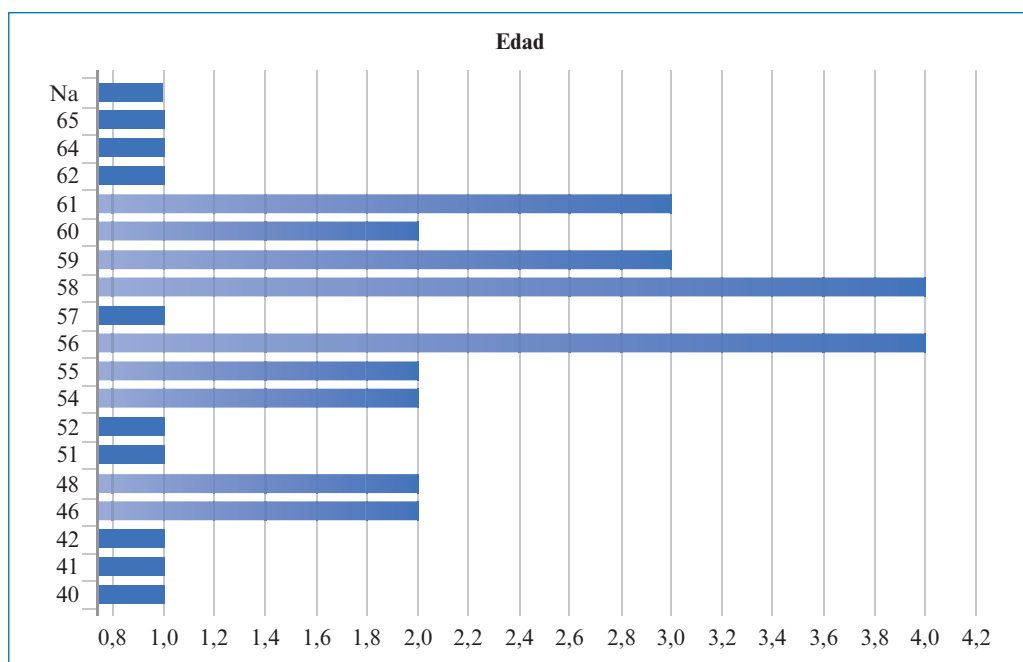


Figura 10.1. Edad media de los participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

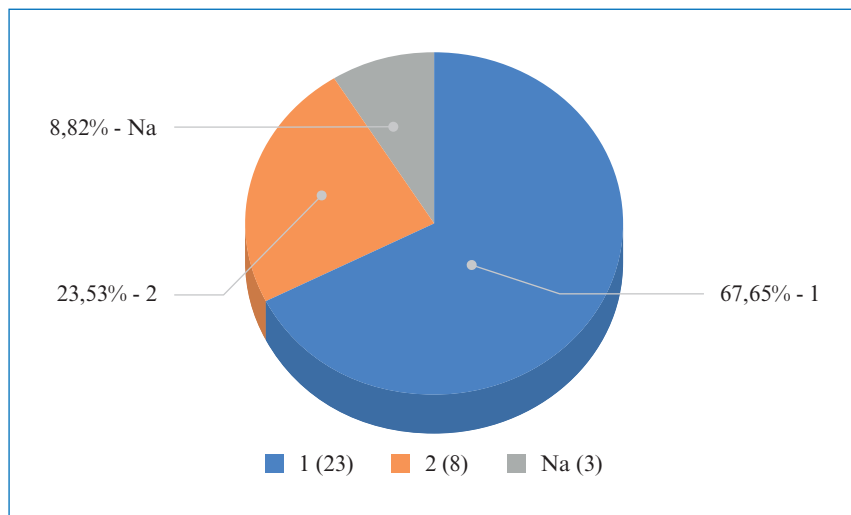


Figura 10.2. Tipo de contrato de los participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia. Nota. El 23,53% de los participantes en el estudio tienen un contrato de interinos y el 8,82% no responde a la pregunta planteada, dato que supone un valor perdido.

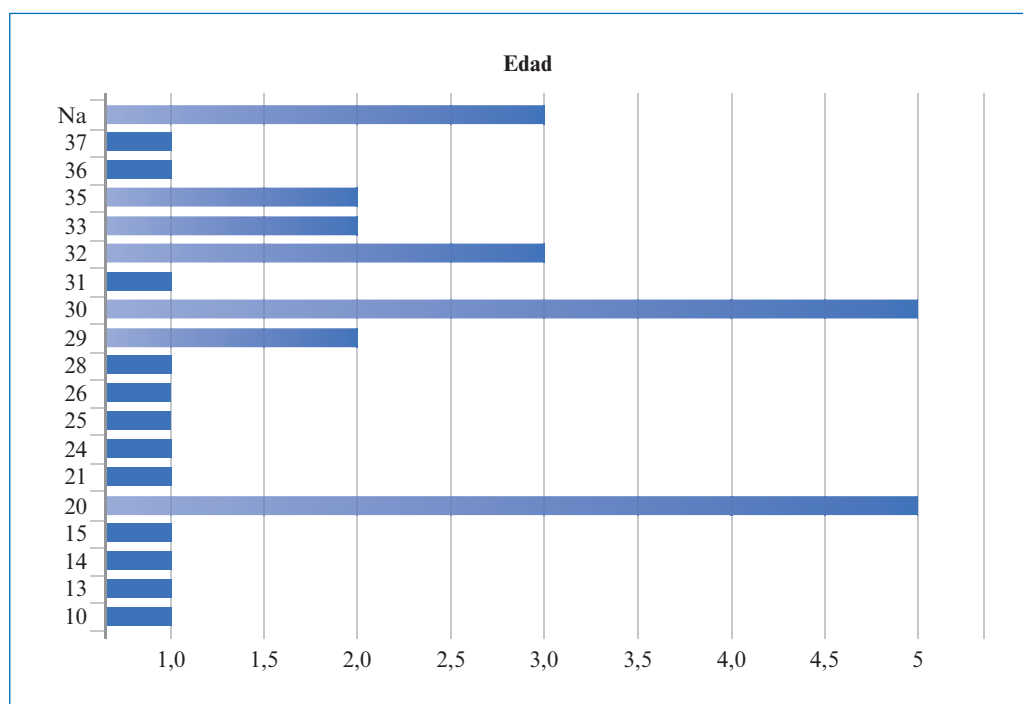


Figura 10.3. Años de servicio de los participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la puntuación que estos profesionales dan a su conocimiento sobre el TV este representa una media del 4,47 (Dt. 2,23). El 74,88% sabe que el TV está regulado por ley en Portugal, pero solo el 48,39% ha leído el documento para su desarrollo. Una media del 7,90 (Dt. 2,08) de los participantes cree conveniente que los ciudadanos planifiquen sus deseos sanitarios dejándolos por escrito en el TV, y una media del 8,79 (Dt. 1,45) considera que la declaración del TV es un instrumento útil para los profesionales sanitarios a la hora de tomar decisiones sobre un paciente. La media del 9,14 (Dt. 1,41) respetaría los deseos expresado por el paciente en el TV, y la media del 8,88 (Dt. 2,04) de los participantes considera que si el paciente nombra a un representante en el TV, esto facilita la toma de decisiones por parte de los profesionales sanitarios. La media del 7,71 (Dt. 2,45) recomendaría a sus pacientes que hiciesen el TV, aunque tan solo una media del 2,82 (Dt. 3,06) de los participantes realizaría su propio TV durante el próximo año. La media de 2,03 (Dt. 2,36) considera que en su servicio la información sobre el TV corresponde a los profesionales no sanitarios (trabajadores sociales y/o personal administrativo). Finalmente, solo el 52,94% de los participantes conoce donde se encuentra el registro sobre el TV (véanse tablas 10.1 y 10.2).

TABLA 10.1

Análisis descriptivo de la variable conocimiento y actitud ante el testamento vital

	Media	Mínimos	Máximos	Desviación típica
P1. ¿Qué puntuación daría a sus conocimientos sobre el testamento vital?	4,4706	0,0000	8,0000	2,2325
P2. ¿El testamento vital está regulado por ley en la Coímbra y Portugal?	1,0938	0,0000	2,0000	0,5303
P3. ¿Ha leído usted el documento del testamento vital?	0,6774	0,0000	2,0000	0,6525
P4. ¿Cree conveniente que los ciudadanos planifiquen sus deseos sanitarios dejándolos por escritos en el testamento vital?	7,9091	1,0000	10,0000	2,0821
P5. ¿Considera el testamento vital un instrumento útil para los profesionales sanitarios a la hora de tomar decisiones sobre un paciente?	8,7941	5,0000	10,0000	1,4518
P6. ¿Respetaría usted los deseos expresados por un paciente en el testamento vital?	9,1471	5,0000	10,0000	1,4170
P7. ¿Cree que si el paciente nombra un representante en el testamento vital facilitaría la toma de decisiones a los profesionales sanitarios en aquellas situaciones en las que el paciente no pudiera expresarse por sí mismo?	8,8824	1,0000	10,0000	2,0415

TABLA 10.1 (continuación)

	Media	Mínimos	Máximos	Desviación típica
P8. ¿Usted como profesional recomendaría a sus pacientes que hicieran el testamento vital?	7,7188	0,0000	10,0000	2,4526
P9. ¿Cree usted probable hacer su propio testamento vital en el próximo año?	2,8235	0,0000	10,0000	3,0696
P10. ¿En su servicio la información sobre el testamento vital corresponde a los profesionales no sanitarios (trabajadores/as sociales y/o personal administrativo)?	2,0370	1,0000	8,0000	2,3612

Fuente: elaboración propia.

TABLA 10.2

Análisis descriptivo sobre el conocimiento del registro del testamento vital

0	16	47,06%	47,06%
1	18	52,94%	100,00%
Total	34	100,00%	100,00%
Exact 95% Conf Limits			
0 29,78% 64,87%			
1 35,13% 70,22%			

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

El TV exige del conocimiento previo de los profesionales de salud directamente implicados en su desarrollo. Al menos, requiere de la capacidad suficiente para el inicio de su discurso y poder aportar la información que pueda exigir el otorgante. De los resultados obtenidos con este estudio se desprende que el conocimiento que tienen los trabajadores sociales sanitarios del Centro Hospitalario Universitario de Coímbra respecto del TV representa una media por debajo de 5. Dicho dato se asemeja al resultado obtenido por P. Simón y colaboradores en su estudio realizado sobre conocimiento y actitud de los profesionales de la salud (médicos y enfermeros) ante la voluntad vital anticipada (en adelante VVA). Este arroja que los médicos y los enfermeros de diversas Unidades de Gestión Clínica de Andalucía presentan un conocimiento sobre la VVA del 5,29 y el 4,47 respectivamente; 4,88, dato global (Simón et al., 2008a; Simón et al., 2008b).

Asimismo, del estudio realizado por E. Ameneiros y colaboradores, dirigido a médicos de atención primaria del Ferrol (Galicia), se desprende que el conocimiento de estos profesionales de la salud ante la VVA es equivalente al 3,83 de media (Ameneiros, Carballada y Garrido, 2013). Por su parte, el estudio realizado por C. Fajardo y colaboradores sobre profesionales de la salud (médicos, enfermeros y trabajadores sociales sanitarios) de cuatro provincias de Andalucía (Cádiz, Córdoba, Granada y Jaén) establece que el conocimiento de estos profesionales sobre la VVA es del 5,42 de media (Fajardo, Valverde, Jiménez, Gómez y Huertas, 2015); cabe decir que todos estos estudios utilizan un cuestionario con idénticas variables y escala de valor.

De igual modo, el estudio realizado por J. M. Jiménez sobre el conocimiento, actitud y nivel de planificación de los trabajadores sociales sanitarios, adscritos al Distrito Sanitario Córdoba y Guadalquivir, ante la VVA muestra datos más esperanzadores. Este estudio afirma que el conocimiento de los trabajadores sociales sanitarios de la zona indicada ante la VVA es del 7,46 de media (Jiménez, 2018).

Respecto de las variables relacionadas con la actitud, los estudios señalados arrojan puntuaciones similares al presente trabajo. Todos ellos muestran una media por encima de 7 a todas y cada una de las variables de actitud ante la VVA. A excepción de los resultados obtenidos a la pregunta, realizaría usted su propio TV en el próximo año. En este caso, la diferencia entre los resultados de este estudio y los resultados de los estudios de C. Fajardo y colaboradores y J. M. Jiménez difieren en 2 y 1,4 puntos de media respectivamente (Fajardo, Valverde, Jiménez, Gómez y Huertas, 2015; Jiménez, 2018).

Finalmente, este estudio señala que los trabajadores sociales sanitarios se posicionan en una media de 2,03 ante la consideración de si la información sobre el TV le corresponde al personal no sanitario, donde se incluye el personal administrativo y estos mismos; además de otras categorías profesionales. Dicho dato hace pensar que la mayoría de estos profesionales de la salud no consideran una función propia la información sobre el TV o el inicio del desarrollo de la PAD. De igual modo, el estudio realizado por J. M. Jiménez establece que los trabajadores sociales sanitarios del Distrito Sanitario Córdoba y Guadalquivir tampoco asumen como propia la función de informar sobre la VVA, pese a ser una prestación implantada en la cartera de servicios del Sistema Sanitario Público de Andalucía. Además, tampoco consideran que deban propiciar el discurso ante la VVA. Pero algunos de ellos sí inician la PAD o planifican la VVA con el paciente interesado en otorgarla (Jiménez, 2018a).

5. CONCLUSIONES

Hacer uso del derecho al TV exige de su previo conocimiento, así como de la información adecuada sobre dónde acudir a solicitarlo, cómo manifestar dicho deseo y a través de quién hacerlo. Tales incógnitas suelen estar presentes en el ciudadano interesado en otorgar sus preferencias sanitarias, lo que requiere de protocolos de actuación y procesos consensuados a disposición de los profesionales de la salud y la ciudadanía; cuya publicidad ha de ser avalada por los sistemas y administraciones sanitarias.

Los profesionales de la salud, y en concreto los trabajadores sociales sanitarios, presentan un perfil profesional propicio para el inicio del discurso del derecho a la muerte digna con el ciudadano. Pero asumir tal responsabilidad lleva implícita la necesidad de una formación adecuada sobre este tema (Jiménez y Munuera, 2020). Además de una especial concienciación y sensibilización. Tal y como establece con su estudio F. R. Nedjat y colaboradores, asumir este discurso requiere la necesidad de aumentar la información sobre el proceso de la PAD, así como adaptar la comunicación en la relación profesional-ciudadano (Nedjat et al., 2018). Tal hecho obliga al desarrollo de estrategias de información y formación profesional donde los sistemas sanitarios apuesten por su creación, desarrollo y consolidación.

Los trabajadores sociales sanitarios hospitalarios del Centro Hospitalario Universitario de Coímbra precisan un mayor conocimiento sobre el TV, pues sin este se complejiza la asunción de tal competencia y compromiso. Así, estos profesionales de la salud podrán incorporar a su agenda las cuestiones relacionadas con las voluntades anticipadas de atención y la coordinación con las familias de pacientes en situación de final de vida; funciones que según Gilbert y colaboradores son propias de estos (Gilbert et al., 2015).

Aunque la actitud que dichos profesionales de la salud presentan ante el TV es lícita y adecuada, estos no consideran que entre sus atribuciones se halle la información acerca del TV a quien lo requiera. Tal posicionamiento limita el espacio de intervención profesional de los trabajadores sociales sanitario quienes, entre sus deberes se encuentra la defensa del derecho a la autonomía y la justicia. Y velar por que la garantía de los derechos ciudadanos, donde descansa el derecho a la salud, la autodeterminación clínica y la muerte digna, se haga efectiva.

Para finalizar, cabe decir que la responsabilidad del TV ha de ser una labor compartida. Al igual que los profesionales de la salud, la ciudadanía debe ser informada correctamente sobre la existencia del TV. De este modo, el propio ciudadano puede solicitar dicho TV sin necesidad de que el profesional de la salud aborde o inicie el discurso. Pues este, no siempre cuenta con el tiempo, espacio, cualidades, competencias, motivaciones, aprendizaje, etc., necesarios para su puesta en marcha; circunstancias que se convierten en una barrera que dificulta el fortalecimiento del TV (Scherer, Jezewski, Graves, Wu y Bu, 2006; Cartwright, Montgomery, Rhee y Banbury, 2014; Pérez, 2017; Ferreira y Nunes, 2019).

Aspectos tan esenciales como la conveniente instrucción a los profesionales de la salud (en concreto a los trabajadores sociales sanitarios) y la información y educación ciudadana, hacen que este derecho se convierta en una garantía de éxito. Lo que repercute sobre el conjunto de derechos de la colectividad y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ameneiros, E., Carballada, C. y Garrido, J. A. (2013). Conocimientos y actitudes sobre las instrucciones previas de los médicos de atención primaria y especializada del área sanitaria del Ferrol. *Revista Calidad Asistencial* (28), 109-116.
- Bomba, P. A., Morrissey, M. B. y Leven, D. C. (2011). Key role of social work in effective communication and conflict resolution process: Medical orders for life-sustaining treatment

- (MOLST) program in New York and shared medical decision making at the end of life. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 7(1), 56-82. <http://doi.org/10.1080/15524256.2011.548047>
- Cartwright, C., Montgomery, J., Rhee, J. y Banbury, A. (2014). Medical practitioners' knowledge and self-reported practices of substitute decision making and implementation of advance care plans. *Internal Medicine Journal*, 44(3), 234-239. <http://doi.org/10.1111/imj.12354>
- Ferreira, C. y Nunes, R. (2019). Testamento vital: verificação e compartilhamento de informações em um hospital português. *Revista Bioética*, 27(4), 691-698.
- Gilbert, A., Dubeansky, D., Garrido, M., Howe, J. y Chang, V. (2015). Palliative social work services for hepatocellular cancer patients at a VA medical. *Journal of Pain and Symptom Management*, 49(2), 415-416.
- Jiménez, J. M. (2015). Conocimiento, actitud y planificación anticipada de las decisiones en atención primaria: actuaciones del personal médico. *Revista Medicina Familiar de Andalucía*, 16(3), 238-245.
- Jiménez, J. M. (2015a). Voluntad vital anticipada: un derecho reconocido en territorio español y Andalucía. En L. Ortiz Jiménez, A. Sánchez Palomino, A. Luque de la Rosa y V. Figueredo Canosa (coords.), *Espacios para hablar y compartir sobre la Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables* (pp. 691-698). Enfoques Educativos.
- Jiménez, J. M. (2018). Planificación anticipada de las decisiones en atención primaria: un análisis comparativo desde el Trabajo Social. *Revista Trabajo Social y Salud*, 89(1), 7-15.
- Jiménez, J. M. (2018a). *La voluntad vital anticipada en el sistema sanitario público de Andalucía. La realidad sociosanitaria del Distrito Sanitario Córdoba y Guadalquivir*. Comares.
- Jiménez, J. M. y Munuera, P. (2020). Advanced care planning: a bibliographic review from the perspective of social work in health care. *Annals of Bioethics & Clinical Applications*, 3(2), 1-9.
- Lei 25/2012, de 16 de julho, pelo qual é regulado as diretivas antecipadas de vontade, designadamente sob a forma de testamento vital, e a nomeação de procurador de cuidados de saúde e cria o Registo Nacional do Testamento Vital (RENTEV). *Diário da República*, 136, Série I, de 16 de julho de 2012, pp. 3728-3730. <https://data.dre.pt/eli/lei/25/2012/07/16/p/dre/pt/html>
- Nedjat, F. R., Carrión, I. V., González, K., Bennett, E. D., Ell, K., O'Connell, M., ... y Mishra, S. I. (2018). Exploring motivational interviewing to engage latinos in advance care planning: a community-based social work intervention. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 35(8), 1091-98. <http://doi.org/10.1177/1049909118763796>
- Pérez, M. (2017). *Conocimiento y actitudes ante las instrucciones previas de pacientes y profesionales sanitarios en la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/41571/>
- Requero, J. L. (2002). *El testamento vital y las voluntades anticipadas: aproximación al ordenamiento español*. Ciclo de ética y humanidades médicas. Instituto de Bioética y Ciencias de la Salud.
- Rodríguez, M. M., Pérez, S., Sordo, L. y Fernández, M. A. (2007). Cómo elaborar un protocolo de investigación en salud. *Medicina Clínica*, 129(8), 299-302.
- Scherer, Y., Jezewski, M. A., Graves, B., Wu, Y. W. y Bu, X. (2006). Advance directives and end-of-life decision making. *Critical Care Nurse*, 20(4), 30-40.
- Simón, P., Tamayo, M. I., Vázquez, A., Durán, A., Pena, J. y Jiménez, P. (2008a). Conocimientos y actitudes de los médicos en dos áreas sanitarias sobre las voluntades vitales anticipadas. *Atención Primaria*, 40(2), 61-68.

- Simón, P., Tamayo, M. I., González, M. J., Rubio, P., Moreno, J. y Rodríguez, M. C. (2008b). Conocimientos y actitudes del personal de enfermería acerca de las voluntades anticipadas en 2 áreas sanitarias de Andalucía. *Enfermería Clínica*, 18(1), 11-17.
- Tamayo, M. I., Simón, P., Méndez, C. y García, J. F. (2012). *Guía para hacer la voluntad vital anticipada*. Junta de Andalucía.

11

El derecho al asilo diplomático y el caso Alan García

*Augusto Hernández Campos*¹

1. INTRODUCCIÓN

El asilo diplomático o político constituye una institución relevante dentro del sistema universal de protección de Derechos Humanos y libertades fundamentales. Si bien se regula básicamente en América Latina, también existe cierta práctica en el resto de los países del mundo, aun cuando en principio no se le conceda reconocimiento jurídico.

En este sentido, el asilo diplomático es una contribución que realiza América Latina, en el marco del Derecho Internacional Americano, a los Derechos Humanos Internacionales y al Derecho Internacional en general. Si bien se concede el asilo diplomático por motivos de persecución política, en el caso de Alan García, Uruguay y Costa Rica han denegado este asilo al ex presidente peruano, pues no existían delitos políticos.

La finalidad de este estudio será presentar algunos conceptos básicos sobre el asilo diplomático y el caso de Alan García, donde fue denegado dicho asilo por tratarse de investigación por delitos comunes. Para cumplir con tal fin, el presente trabajo se ha dividido en varias partes.

De esta forma, se examinarán los siguientes temas: la definición de asilo diplomático, la inviolabilidad del local de la misión, el asilo como regla latinoamericana, la Convención de asilo diplomático de Caracas, el asilo diplomático y la Convención de Viena de Relaciones Diplomáticas (CVRD), que nos permitirá contextualizar y analizar el caso de Alan García.

¹ Profesor Doctor Principal de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Perú. Profesor del Doctorado de Derecho de la UNMSM. Profesor del Doctorado y Postdoctorado del Centro de Altos Estudios Nacionales (CAEN), Lima. Profesor honorario del CAEN. Profesor de la Escuela de Relaciones Internacionales de la USIL (Universidad San Ignacio de Loyola).

2. DEFINICIÓN DE ASILO DIPLOMÁTICO O EXTRATERRITORIAL

El asilo (del latín *asylum*, «santuario», y este del griego *asylon*, «refugio») es casi tan antiguo como la civilización. Aunque en su acepción contemporánea, el asilo tal como lo conocemos ahora surge al inicio de la era moderna.

Las expresiones Asilo Diplomático, Asilo Político y Asilo Extraterritorial, se consideran como conceptos jurídicamente sinónimos. Esto se verifica en la Convención de Caracas sobre Asilo Diplomático de 1954, artículo 1, cuando define el Asilo Diplomático como aquel «asilo otorgado en legaciones, navíos de guerra y campamentos o aeronaves militares»².

Las Convenciones de 1933 (art. 1)³ y 1939 (art. 2)⁴ sobre Asilo Político, definen al asilo político en el mismo sentido que la Convención de Asilo Diplomático de 1954, art. 1.

Se podría definir al asilo diplomático *strictu sensu*, como el otorgamiento de refugio a una persona perseguida a causa de motivos políticos en el local de una embajada extranjera y que es concedida por el Estado acreditante dentro del territorio del Estado receptor que es el Estado de residencia o el Estado de nacionalidad del solicitante del asilo. En sentido estricto, el asilo diplomático sería una forma de asilo extraterritorial⁵.

En sentido amplio, el asilo extraterritorial incluiría no solo al concedido en instalaciones diplomáticas sino también en locales militares como campamentos o aviones militares, buques de guerra, incluso buques mercantes públicos, buques privados, y locales consulares. Empero, debido a que el asilo diplomático es la principal forma practicada de asilo extraterritorial, ambos términos se han fusionado y son sinónimos jurídicamente.

El asilo extraterritorial se puede definir como la protección que otorga un Estado a un extranjero fuera de su territorio en lugares que poseen inmunidad de jurisdicción (por ejemplo, el local de su embajada), dichos lugares están en territorio extranjero.

La controversia del asilo extraterritorial estriba en que al ejercer su autoridad un Estado en el territorio de otro Estado, se considera un quebrantamiento de la soberanía territorial.

Según nos recuerda Ronning, el asilo diplomático «se aplicará solo al refugio otorgado a personas en lugares que disfruten de inmunidad diplomática de jurisdicción local. En otras palabras, es la protección otorgada al súbdito de un Estado *dentro del territorio de ese Estado* por el representante residente de un Estado extranjero» (Ronning, 1965, pp.

2 Convención sobre Asilo Diplomático de Caracas de 1954, artículo 1. Según el mismo artículo, «legación es toda sede de misión diplomática». Ibid.

3 Convención sobre Asilo Político de Montevideo de 1933, artículo 1. El asilo político es el otorgado «en legaciones, naves de guerra, campamentos o aeronaves militares».

4 Tratado sobre Asilo Político y Refugiados de Montevideo de 1939. En el capítulo I del Asilo Político, artículo 2, define al Asilo Político como el que «solo puede concederse en las embajadas, legaciones, buques de guerra, campamentos o aeronaves militares».

5 El asilo extraterritorial es concedido por un Estado fuera de su territorio en locales diplomáticos, en instalaciones dependientes del Estado en el extranjero, como buques de guerra, campamentos o aviones militares. El asilo diplomático, *strictu sensu*, solo estaría relacionado con las instalaciones diplomáticas.

7-8). De esta manera, el enfoque se limita principalmente a la protección otorgada en legaciones y embajadas, pero «La práctica es extendida a menudo a los consulados y buques públicos (y en ocasiones privados) (...)» (Ronning, 1965, pp. 7-8). Felice Morgens-tern, la excepcional académica de Cambridge y recordada profesora de derecho internacional, nos proporciona su definición:

«El término “asilo ‘extraterritorial’” es utilizado para indicar el asilo otorgado dentro del territorio del Estado donde se busca refugio. Se refiere al asilo en legaciones y consulados, y en buques de guerra y mercantes en los puertos del Estado del cual el individuo que busca refugio trata de escapar. A este respecto, difiere del asilo “territorial”, que es otorgado dentro del territorio del Estado que lo otorga. El asilo extraterritorial tiene lugar en perjuicio de la soberanía territorial del Estado donde se otorga. Por esto se restringe la jurisdicción del último sobre todos los individuos en su territorio, una jurisdicción que es, en virtud del derecho internacional, un atributo esencial de la soberanía del Estado. Por tanto, no es una práctica que pueda ser seguida a la ligera; su base legal debe ser establecida claramente» (Morgens-tern, 1948, p. 236).

El asilo diplomático, llamado también asilo político o asilo extraterritorial, existe cuando es otorgado en embajadas, consulados, aviones militares o buques de guerra en aguas extranjeras. Debido a que su práctica ha involucrado principalmente las instalaciones de la misión diplomática permanente, como las embajadas y legaciones, es conocido comúnmente como asilo diplomático.

3. LA INVIOLABILIDAD DEL LOCAL DE LA MISIÓN DIPLOMÁTICA SEGÚN LA CVDR

La inviolabilidad de los locales de la misión diplomática constituye el privilegio más importante (de los privilegios diplomáticos). El artículo 22, párrafo 1, de la CVRD, dice: «Las instalaciones de la misión serán inviolables. Los agentes del Estado receptor no pueden entrar en ellas, excepto con el consentimiento del jefe de misión». Es la clásica *franchise d'hôtel* (del francés, «inviolabilidad del local», *i.e.* de las instalaciones de la embajada y de la residencia privada del embajador), que nos recuerda Javier Pérez de Cuéllar (Perez de Cuellar, 1997, p. 89).

3.1. El caso de Julian Assange

En el caso de Julian Assange se planteó el asilo diplomático, cuando en Londres, el 16 de agosto de 2012, Ecuador anunció que otorgaría refugio a Julian Assange en el local de su embajada. Assange, había entrado ahí, el 19 de junio anterior. Sin embargo, el Reino Unido no reconoce el asilo diplomático. Pero, las fuerzas policiales inglesas no entran en la embajada ecuatoriana debido a la inviolabilidad del local de la misma.

Cuando el nuevo gobierno de Lenin Moreno, asumió el mandato en mayo de 2017, la situación cambió radicalmente, pues el nuevo presidente invitó a las fuerzas del orden británicas a entrar en el local de la misión diplomática ecuatoriana, el 11 de abril de 2019, fecha en que arrestaron a Assange en una de las habitaciones de la embajada. Así, terminaron 7 años de crisis en las relaciones Ecuador-Reino Unido, por la permanencia de Assange dentro del local de la embajada ecuatoriana. Este es uno de los muy pocos casos en que el Estado acreditante levanta la inmunidad de su propia embajada frente al Estado receptor.

4. ASILO DIPLOMÁTICO COMO REGLA LATINOAMERICANA

Como bien nos apunta Francis Deák, «La doctrina del asilo diplomático no ha logrado una aceptación general en el derecho internacional» (Deák, 1985, p. 399), y agrega: Durante el siglo XIX, «la práctica de conceder este asilo quedó mayormente limitada a América Latina y fue vista con malos ojos por Estados Unidos y la mayoría de los países europeos» (Deák, 1985, p. 399).

La única región en donde el asilo diplomático se mantiene como regla jurídica internacional es América Latina. El asilo diplomático sucede, principalmente, cuando el individuo busca protección en el local de una misión diplomática, siendo el caso más célebre el *caso del Asilo de Haya de la Torre* en 1949-1954.

Este tipo de asilo no es regla del Derecho Internacional general, ni la contempla la CVRD de 1961. La única concesión de esta Convención fue el artículo 41, párrafo 3, para permitir el uso del asilo diplomático por los Estados latinoamericanos. Javier Pérez de Cuellar, nos remarca su exclusión de la CVRD:

«Aunque vinculado a la inviolabilidad de los locales de las Misiones diplomáticas, este derecho no es considerado una institución de Derecho Diplomático y, en consecuencia, la Conferencia de Viena [de Relaciones Diplomáticas] de 1961 decidió no ocuparse de esa materia en su Proyecto de Convención» (Pérez de Cuellar, 1997, p. 118).

A pesar que se considera que el asilo extraterritorial no tiene validez frente a la jurisdicción territorial, porque quebranta este principio de jurisdicción fundamental, en América Latina alcanzó la categoría de regla. Además, es un principio bien establecido del derecho internacional que, los Estados pueden limitar su propia soberanía, mediante tratados internacionales. Así, los Estados latinoamericanos han suscrito tratados diversos relacionados con el asilo diplomático.

La causa por la que en América Latina el asilo se ha mantenido es fundamentalmente por el hecho que los sistemas políticos estatales de la región han sido sumamente inestables. Las numerosas revoluciones y golpes de Estado en esta región convertían a los gobiernos de hoy en los perseguidos de mañana, de esta manera serían los próximos en buscar asilo.

4.1. Fuentes del derecho de asilo diplomático

El asilo diplomático solo es reconocido como tal en el Derecho Internacional americano (*i.e.*, Latinoamericano). Si bien el reconocimiento del principio de otorgar asilo político se desarrolló en una práctica latinoamericana formando una costumbre regional, fue también reconocida en tratados. La Convención de Caracas de 1954 es la norma angular respectiva.

4.2. La Convención de Asilo Diplomático de Caracas de 1954

Finalmente, durante la Décima Conferencia Interamericana, se suscribió la Convención sobre Asilo Diplomático de Caracas de 1954. Este último tratado codifica la costumbre regional relativa al asilo diplomático y representa la culminación del desarrollo del Derecho de Asilo Diplomático latinoamericano. Recoge también la experiencia latinoamericana frente al *caso de Asilo de Haya de la Torre*. Seguidamente, consignamos las principales disposiciones de esta Convención.

El artículo 1, como ya se indicó antes, establece los lugares donde se puede otorgar el asilo diplomático como la sede de la misión diplomática (incluía también a las residencias privadas de los jefes de misión y en los lugares habilitados para ese efecto cuando el número de asilados exceda la capacidad normal de los lugares de refugio), los campamentos militares, buques de guerra, y aviones militares. También, indica que solo se otorgará asilo a las personas perseguidas por delitos políticos, no por delitos comunes.

El artículo 2, afirma que la concesión o no de asilo es una facultad soberana del Estado. No está obligado a concederlo, ni tiene porqué fundamentar porqué lo niega, si fuera el caso. Ergo, «el individuo no podrá reclamar si un agente diplomático se niega a asilarlo» (Gaviria, 2005, p. 317).

El artículo 4, es una contribución extremadamente relevante, pues establece que: «Corresponde al Estado asilante la calificación de la naturaleza del delito [...]». Esta calificación unilateral permite así la supervivencia de la institución del asilo.

El artículo 5, establece que el asilo solo procede en casos de urgencia (como un riesgo de linchamiento, detención ilegal, entre otros), cuya calificación corresponde al Estado asilante. Asimismo, procede por el tiempo indispensable para permitir al asilado salir al extranjero.

El artículo 9, el Estado asilante recibirá los informes del Estado territorial sobre el caso, «pero será respetada su determinación de continuar el asilo o exigir el salvoconducto para el perseguido».

El artículo 12, afirma que «Otorgado el asilo, el Estado asilante puede pedir la salida del asilado para territorio extranjero, y el Estado territorial está obligado a dar [...] las garantías necesarias [...]».

El artículo 17, indica que una vez realizada la salida del asilado, «el Estado asilante no está obligado a radicarlo en su territorio, pero no podrá devolverlo a su país de origen sino cuando concurra voluntad expresa del asilado».

A juicio de opiniones de la doctrina colombiana, la Convención de Caracas de 1954, superó en mucho las disposiciones de las convenciones anteriores. Para:

«Colombia [la Convención de 1954] representó un triunfo diplomático, pues tres años después de haberse proferido el fallo de la Corte Internacional de Justicia en el caso de Haya de la Torre venían a incluirse disposiciones antes rechazadas por el más alto tribunal de justicia» (Gaviria, 2005, p. 316).

Esta Convención de Asilo Diplomático de 1954 tiene vigencia en la actualidad y posee 14 Estados partes. Como nos remarca, Eduardo Jiménez de Aréchaga, «hay dos países que han aceptado en la práctica el ejercicio del asilo en su territorio, a pesar de que no están ligados por ninguna obligación convencional para hacerlo, que son España [...] y Portugal» (Jiménez de Aréchaga, 2008, p. 415).

5. EL ASILO DIPLOMÁTICO Y LA CVRD DE 1961

El embajador mexicano, Ismael Moreno Pino, nos señala muy acertadamente sobre las funciones del agente diplomático «que ofrecer asilo no es permitido, ya que ello significa una injerencia del agente diplomático en los asuntos propios del Estado territorial» (Moreno Pino, 2001, p. 302). El solicitante de asilo debe acudir *motu proprio* a la sede de la misión diplomática.

Mientras que ningún artículo de la CVRD (Convención de Viena de Relaciones Diplomáticas) de 1961, trata de forma expresa y específica con el asilo diplomático, la Convención incluye dos normas que tienen un efecto directo en esta práctica, nos recuerda Paul Behrens, profesor de la Universidad de Edimburgo (Behrens, 2014, p. 325). La primera es la prohibición de interferencia en asuntos internos que se encuentra regulada en el artículo 41, párrafo 1, que dice: «1. Sin perjuicio de sus privilegios e inmunidades, todas las personas que gocen de esos privilegios e inmunidades deberán respetar las leyes y reglamentos del Estado receptor. También están obligados a no inmiscuirse en los asuntos internos de ese Estado»⁶.

La obligación de no interferencia por parte de los miembros de la misión diplomática se complementa con una segunda norma que podría aplicarse para casos de asilo diplomático. El artículo 41, párrafo 3, de la CVRD (Convención de Viena de Relaciones Diplomáticas), específicamente, examina el uso de las instalaciones de la misión e indica que deben utilizarse según la CVRD y cualquier otro tratado específico vigente:

«3. Los locales de la misión no deben ser utilizados de manera incompatible con las funciones de la misión tal como están enunciadas en la presente Convención, en otras normas del derecho internacional general o en los acuerdos particulares que estén en vigor entre el Estado acreditante y el Estado receptor»⁷.

Por tanto, los locales de la misión deberán ser utilizados de conformidad con la CVRD, con otras normas de Derecho Internacional general o con otros tratados especí-

6 La cursiva es nuestra. Convención de Viena de Relaciones Diplomáticas (CVRD), art. 41, párr. 1.

7 La cursiva es nuestra. CVRD, art. 41, párr. 3.

ficos, esto último significaría la inclusión de la Convención de Caracas de 1954, lo que permitiría el asilo diplomático (Behrens, 2014, p. 327).

6. EL CASO ALAN GARCÍA (17 DE NOVIEMBRE-3 DE DICIEMBRE DE 2018)

6.1. La investigación a García y su búsqueda de asilo

El domingo 18 de noviembre del 2018, Uruguay anunció la entrada de Alan García al local de la residencia privada del embajador de Uruguay en Lima, la noche del sábado 17 solicitando asilo diplomático. Uruguay y Perú son partes de la Convención de Caracas de Asilo Diplomático de 1954.

El mismo sábado 17, unas horas antes, el Poder Judicial había ordenado 18 meses de impedimento de salida del país de García y después que este último dijera que no saldría del Perú. El Poder Judicial investigaba a García por delito de corrupción, por una presunta colusión agravada y lavado de activos en el caso Odebrecht en Perú.

Para todos los efectos prácticos, la residencia privada del funcionario diplomático goza de los mismos privilegios e inmunidades que el local oficial de la embajada (CVRD, art. 30, párr. 1).

García era investigado por el fiscal contra el lavado de activos, José Domingo Pérez, por presuntamente haber recibido un pago de Odebrecht por US\$ 100.000 dólares por dictar una conferencia en Brasil, a través de un intermediario. La Fiscalía peruana había solicitado 48 horas antes esta medida de restricción (18 meses de impedimento de salida del país) contra García, en el marco de las investigaciones que se siguen en su contra por presuntamente haber favorecido a la empresa Odebrecht en la licitación del Metro 1 de Lima.

El juez, Juan Carlos Sánchez, del Segundo Juzgado de Investigación Preparatoria Anticorrupción, afirmó el sábado 17 que «existen suficientes elementos de convicción» y declaró fundada la medida de restricción pedida por la fiscalía. Como consecuencia de esta medida judicial, García decidió escapar a la investigación y buscar refugio en la residencia del embajador de Uruguay.

Por otro lado, la declaración política de Alan García emitida el 21 de noviembre por intermedio de su abogado (una carta dirigida a la opinión pública donde insistió en ser víctima de una persecución política) sería una violación del artículo 18 de la Convención de Caracas de 1954. Así, lo confirmaron el excanciller del Perú, Eduardo Ferrero Costa, y el internacionalista, Juan Velit Granda, en entrevista al diario El Comercio, el 22 de noviembre del 2018.

6.2. Negación de asilo por delitos comunes

Conforme con la Convención de Caracas de 1954, se otorga asilo por delitos políticos y no por delitos comunes. Determinando si la investigación o procesamiento por delito de

corrupción es delito político o común, se podrá determinar si puede recibir asilo o no. García era investigado por el poder judicial por corrupción. Dado que la corrupción no es un delito político sino común, Uruguay negó el asilo.

6.3. Uruguay rechaza conceder asilo a García

El lunes 3 de diciembre de 2018, el Gobierno de Uruguay anunció que no le concedería el asilo diplomático a Alan García. El presidente de Uruguay, Tabaré Vázquez, indicó que el caso de García «no es una persecución política». En consecuencia, García terminó una estadía de 16 días en la residencia del embajador uruguayo, y se invitó al nacional peruano a retirarse de la residencia del embajador, lo que se hizo, horas antes, a las 8 am de este mismo día (CNN, 2018).

Ya antes, el 18 de enero de 2002, Uruguay había negado asilo a dos ministros del régimen fuji-montesinista, Carlos Boloña y Alberto Bustamante, quienes alegaban persecución política, pero que enfrentaban en realidad cargos por delito de corrupción y vinculación con Vladimiro Montesinos.

6.4. Costa Rica rechaza conceder asilo a García

El presidente de Costa Rica, Carlos Alvarado, indicó (el mismo día, 3 de diciembre de 2018, en entrevista concedida al periodista Camilo Egaña de CNN en español) que García había hecho la solicitud informal de asilo por medio de un emisario, el jueves 29 de noviembre, ante el encargado de negocios de la embajada de Costa Rica en Lima.

Pero, la respuesta del gobierno costarricense fue negativa. Analizando la posibilidad de otorgarle asilo a Alan García, Alvarado respondió a la pregunta formulada por Camilo Egaña:

«No. En este caso, sobre una primera comunicación, se hizo ver que la anuencia no está ahí presente en este momento para avanzar con esa condición, por varias condiciones que hay en el contexto, particularmente los procesos internos judiciales que se llevan en el Perú» (CNN, 2018).

El 5 de diciembre, la viceministra de Relaciones Exteriores de Costa Rica, Lorena Aguilar, señaló que no hubo solicitud formal de asilo diplomático, pero reiteró que hubo una comunicación informal de García de pedido de asilo diplomático, a lo que se le respondió que no sería admitido tal pedido.

7. CONCLUSIONES

El asilo diplomático tiene como finalidad otorgar protección a los perseguidos políticos y en este sentido constituye una institución importante en el marco de los Derechos

Humanos Internacionales. Esta clase de asilo es reconocido como regla de Derecho Internacional Americano y surge en el siglo XIX. El asilo diplomático si bien se desarrolló a partir de la práctica, la costumbre y los tratados regionales que regulan este tipo de asilo, el momento fundamental vino con el *caso de asilo de Haya de la Torre* y la jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia sobre dicho caso. El caso de Asilo y la jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia, sirvieron de aliciente para formular la Convención de Caracas de 1954, que es la norma angular vigente en América Latina.

Alan García, recibió una denegación a su solicitud de asilo diplomático por parte del gobierno de Uruguay, debido a que dicho gobierno consideró que no es un perseguido político y al hecho que era investigado por el poder judicial, en un Estado democrático, por un delito común como es corrupción. Esa consideración también la sostuvo el gobierno de Costa Rica, que, de igual manera, denegó la solicitud informal de asilo de García.

BIBLIOGRAFÍA

- Behrens, P. (2014). The Law of Diplomatic Asylum: A contextual approach. *Michigan Journal of International Law*, (35), 325-327.
- Canal CNN en español (3 de diciembre de 2018). *Carlos Alvarado: El caso de Alan García debe ser algo sujeto a análisis* [Archivo de vídeo]. CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/video/asilo-politico-alan-garcia-expresidente-peruano-sot-camilo/>
- Deák, F. (1985). Órganos del Estado en sus relaciones exteriores: inmunidades y privilegios del Estado y de sus órganos. En M. Sorensen (ed.), *Manual de Derecho Internacional Público* (pp. 375-450). Fondo de Cultura Económica.
- Gaviria Liévano, E. (2005). *Derecho Internacional Público*. Temis.
- Jiménez de Aréchaga, E. (2008). *Derecho Internacional Público* (tomo 2). Fundación de Cultura Universitaria.
- Moreno Pino, I. (2001). *La diplomacia: aspectos teóricos y prácticos de su ejercicio profesional*. Fondo de Cultura Económica.
- Morgenstern, F. (1948). «Extra-territorial» Asylum. *British Yearbook of International Law*, (25), 236-261.
- Pérez de Cuéllar, J. (1997). *Manual de derecho diplomático*. Fondo de Cultura Económica.
- Ronning, C. N. (1965). *Diplomatic Asylum: legal norms and political reality in Latin American relations*. Nijhoff.

12 El derecho al ocio: un análisis desde el enfoque de pobreza multidimensional

María Formoso Silva¹

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios más recientes señalan la importancia de considerar la pobreza infantil como algo que va más allá de los ingresos, pero para medirla se utilizan mayoritariamente indicadores monetarios. En España y en el resto de los países europeos, la realidad de la pobreza adquiere un enfoque en términos relativos, considerando que una persona es «pobre» si los ingresos de su hogar están por debajo del 60% de la mediana de los ingresos de toda la población del país (INE, 2020). Otro de los indicadores empleados para evaluar la población en riesgo de pobreza es el denominado *People at Risk of Poverty and/or Exclusion* (ARPE). Su mayor contribución es que no solo contempla los ingresos como único factor de pobreza, sino que ofrece otras variables de medición como la situación laboral y la carencia de recursos materiales; dimensiones propias de la exclusión social.

A pesar de esto, ambos indicadores siguen siendo una medida inadecuada e insuficiente para medir la pobreza infantil en todas sus dimensiones de acuerdo a los planteamientos de la Meta denominada «Pobreza relativa en todas sus dimensiones» correspondiente al Objetivo 1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Se constituyen como medidas indirectas de las privaciones infantiles y siguen fijándose a nivel de hogar, lo que comporta no considerar la estructura de los hogares atendiendo a la edad de sus miembros o a las diferencias que existen entre las necesidades de los niños/as y la de los adultos, e incluso las que hay entre los propios niños/as (Espíndola et al., 2017). De ahí que resulte necesario adoptar un enfoque más amplio que reconozca que los ámbitos de vulnerabilidad infantil son distintos a los de los adultos (Picornell-Lucas, 2016) y que los indicadores monetarios basados en la información de los hogares deben complementarse con otros relacionados con el bienestar infantil para reflejar las diferentes manifestaciones de la pobreza, teniendo en cuenta las necesidades y los derechos de los niños/as (Save the Children, 2014).

¹ Investigadora en formación en el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una de las dimensiones más olvidadas en el estudio de las condiciones de vida de la infancia que se encuentra en situación de pobreza es el ocio y tiempo libre. La pobreza condiciona el acceso y disfrute del ocio, ya que el modelo de consumo actual perpetúa la exclusión y las desigualdades debido a que solo es accesible para quienes disponen de los recursos suficientes. En este sentido, es fundamental disponer de información que represente la realidad de este ocio exclusivo y de las consecuencias que tiene para la infancia más vulnerable.

Es en la confluencia de estos aspectos donde se sitúa el objetivo de este trabajo que se centra en analizar cómo la pobreza incide en el ocio de la infancia mediante una revisión documental fundamentada. Este se enmarca en un proyecto de tesis doctoral² en curso que estudia los efectos que tiene la pobreza en los tiempos de vida cotidiana de la infancia, analizando su impacto en las relaciones familiares y sociales, en los procesos formativos y en sus prácticas de ocio y tiempo libre. Por tanto, este trabajo surge de la necesidad de contemplar otros planteamientos conceptuales y/o metodológicos de la pobreza desde una doble perspectiva: por un lado, revalorizar la importancia de la dimensión del ocio y tiempo libre como uno de los ámbitos de bienestar fundamentales para la infancia; y por otro, analizar de qué forma la pobreza constituye un factor determinante en la pérdida de sus oportunidades socioeducativas y en el disfrute de las prácticas de ocio.

2. UNA APROXIMACIÓN A LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA POBREZA

La medición multidimensional de la pobreza ha surgido a raíz de las limitaciones de los enfoques tradicionales, que reducían el fenómeno a un problema de naturaleza económica. Según Espíndola et al. (2017) la principal diferencia que existe entre el enfoque monetario y el multidimensional es que en este último se establecen varios umbrales que definen la situación de pobreza para cada una de las dimensiones seleccionadas o los indicadores que las componen. Además, estos autores señalan que existe una conexión interdependiente entre el enfoque de los derechos de la infancia y el carácter multidimensional de la pobreza, puesto que el primero presenta fundamento jurídico a la concepción del fenómeno y permite, además, operativizarlo en términos metodológicos a través del análisis de todas las dimensiones. Un ejemplo de ello es el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Iniciativa sobre Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford (UNDP y OPHI, 2019) para 101 países en desarrollo. El IPM mide a nivel familiar e individual la pobreza multidimensional a través de 10 indicadores que se distribuyen en tres dimensiones:

1. Salud: nutrición y mortalidad infantil.
2. Educación: años de escolaridad y asistencia escolar.
3. Estándar de vida: combustible para cocinar, saneamiento, agua potable, electricidad, alojamiento y bienes.

² Proyecto financiado a través de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades (FPU18/00494).

Según el IPM, se considera multidimensionalmente pobre a aquella persona —en un hogar determinado— que se ve privada en un tercio o más en estos indicadores. A diferencia de otros sistemas, aquí no se incluye ninguna dimensión para medir la pobreza económica, puesto que el IPM se ha constituido como una medida complementaria a los indicadores monetarios y, por tanto, no combina ambos enfoques.

Por su parte, uno de los estudios pioneros en el análisis del bienestar infantil en los países europeos ha sido el de Bradshaw, Hoelscher y Richardson (2007), al que le siguieron las investigaciones correspondientes a la colección *Innocenti Report Card* del Centro Innocenti de UNICEF en Florencia. A pesar de que el objetivo último de estos estudios no era medir la pobreza en la infancia, sus enfoques eran multidimensionales, ya que establecían varias dimensiones, componentes e indicadores de bienestar tomando prioritariamente al niño como unidad de análisis. En España, señalar la creación de la primera edición del Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil (SIBI) para supervisar las condiciones de vida de los niños/as en nuestro país (González-Bueno, Von Bredow y Becedóniz, 2010). Actualmente, el SIBI está almacenado en un sistema de información en línea denominado «Infancia en Datos» que pertenece al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España. En esta última edición las dimensiones seleccionadas finalmente fueron:

1. Educación.
2. Salud y seguridad.
3. Bienestar material.
4. Entorno familiar y social.
5. Infancia vulnerable.
6. Ocio y tiempo libre.
7. Bienestar subjetivo.

En este contexto, el bienestar infantil abarca todos los aspectos de vida de los niños/as, por lo que se constituye como una de las perspectivas teóricas y metodológicas más amplias para representar la complejidad de las privaciones que experimentan las infancias (Tuñón, Poy y Coll, 2017) y, por tanto, las distintas manifestaciones de la pobreza. No obstante, siguen existiendo todavía enormes retos en lo que respecta al análisis de las condiciones de vida de los niños/as. Unas limitaciones que ya han sido señaladas en la primera edición del SIBI, entre las que se destacan la heterogeneidad existente en cada una de las dimensiones al disponer de más indicadores de medición en unas que en otras o el objeto de estudio de las fuentes de obtención de datos que, mayoritariamente, sigue siendo el hogar en vez de la infancia.

3. LA POBREZA INFANTIL COMO VULNERACIÓN DEL DERECHO AL OCIO

El fenómeno del ocio está sujeto a un contexto histórico identificado, que coincide con la consideración del ocio como un privilegio de las élites sociales, un lujo al que solo po-

día acceder una minoría. Con la llegada de la Revolución Industrial, el ocio se institucionalizó como descanso, justificación y premio del trabajo, pero actualmente el ejercicio del ocio se centra más en la ocupación del tiempo libre (Cuenca, 2010). Desde esta perspectiva, el ocio ha pasado de ser algo exclusivo de unos pocos a convertirse en un factor esencial para la realización personal y el bienestar social de todos los individuos (Rodríguez Bravo, López Noguero y González Olivares, 2018), lo que supone valorar el ocio como una necesidad, en tanto que promueve el bienestar físico, psíquico y social, y como un derecho cívico (Caride, 2014) que debe ser garantizado.

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 ya señalaba en su artículo 24 que toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas. También en su artículo 27.1 se recoge el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 —ratificada por España en 1990— no recoge ninguna referencia explícita al ocio, pero sí reconoce en su artículo 31 el derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas, así como la participación del niño en la vida cultural, artística y recreativa.

Con todo, la consideración del ocio como experiencia y su reconocimiento como derecho está directamente vinculada con la Carta Internacional para la Educación del Ocio elaborada por la Asociación Mundial de Ocio y Recreación (*World Leisure and Recreation Association*, WLRA, 1993). En ella se concibe el ocio no como actividad, sino como una experiencia humana que incide en la calidad de vida de las personas, fomentando la libertad de elección, la creatividad, la satisfacción y el disfrute. También es un derecho humano básico, equiparado a otros fundamentales como la salud, la educación o el trabajo, y que no puede ser negado a nadie por razones de creencia, género, orientación sexual, edad, raza, religión, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Así, el ocio se constituye como un recurso fundamental para el desarrollo personal y social, que debe ofrecerse a todas las personas, garantizando las condiciones básicas de vida como la seguridad, el cobijo, la comida, los ingresos, la educación, los recursos sostenibles, la equidad y la justicia social.

Pese a este reconocimiento del ocio como derecho, actualmente existen diversas circunstancias que dificultan el acceso al ocio de determinados colectivos, como es el de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad. Bien es cierto que la democratización de la vida cultural, deportiva o turística y la aparición de nuevas actividades y ofertas de ocio ligadas a una dimensión económica y comercial del fenómeno (Lázaro et al., 2012) ha propiciado múltiples posibilidades referidas a su acceso y disfrute en diferentes ámbitos (música, deporte o cultura, entre otros). Sin embargo, ese carácter económico y comercial del ocio lo convierte en un ocio exclusivo, que solo es accesible para aquellos que tengan los recursos económicos, sociales o culturales necesarios, mermando así el carácter universal e integrador de estas experiencias y vulnerando el derecho que posibilita el ejercicio de un ocio libre (Hernández y Álvarez, 2017).

Los estudios que analizan los motivos de renuncia de los niños/as y jóvenes más vulnerables en actividades de ocio que resultan de su interés coinciden en señalar que son la disponibilidad de los recursos, la falta de tiempo, motivos relacionales y personales y el

exceso de las tareas escolares (García, Melendro y Blaya, 2018; Caballo, Varela y Nájera, 2017) los más destacados. Asimismo, los factores que inciden en la pobreza repercuten en las condiciones de vida de la infancia e impiden el desarrollo de sus potencialidades, así como sus oportunidades de participar en experiencias de ocio.

Un aspecto que es necesario valorar es el espacio en el que se desarrollan estas prácticas de ocio, ya que se aprecian diferencias en función del nivel socioeconómico: los niños/as con mayor poder adquisitivo ocupan su tiempo en el marco de las actividades orientadas a los adultos y en espacios estructurados, mientras que los que tienen menos recursos no participan principalmente en este tipo de actividades (Roets et al., 2015). En esta línea, el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA, 2016) también revela que el ocio de la infancia que pertenece a un nivel socioeconómico y sociocultural alto está ligado a los espacios estructurados (abiertos y cerrados) en los que participan en diversas actividades deportivas, culturales y de restauración. Por el contrario, los niños/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social practican su ocio en los espacios abiertos, no estructurados y que no suponen un coste económico; un ocio que López Noguero, Sarrate y Lebrero (2016) califican de empobrecido y carencial en el caso de los jóvenes socialmente vulnerables.

La exclusión que genera la pobreza se refleja en el acceso al tiempo libre. El porcentaje de la infancia (de 1 a 16 años) en riesgo de pobreza que no participa en viajes y actividades escolares complementarias (27,7%) o de ocio, como tocar algún instrumento o practicar deporte (31,4%) es el doble y el triple más bajo que el de la infancia que no se encuentra en esa situación, el 11,6% y el 13%, respectivamente (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019). Desigualdades que también están presentes en el acceso a las actividades extraescolares, alcanzando los 30 puntos porcentuales entre los grupos mejor y peor posicionados socialmente (Save the Children, 2016). En este sentido, Gómez-Granell y Julià (2015) señalan que conforme aumenta el nivel de ingresos de las familias también se incrementa la participación en este tipo de actividades. Los adolescentes que están en riesgo de pobreza asisten con menor frecuencia a clases de refuerzo escolar (17,4%), en comparación con aquellos que se sitúan por encima del umbral de la pobreza, que representan el 23,4%. También la asistencia a otras actividades académicas (idiomas o informática) se incrementa conforme aumentan los ingresos del hogar, constatándose una diferencia de más de 15 puntos porcentuales entre las familias cuyos ingresos no llegan a los 21.600 euros anuales (19,4%), frente a las que superan los 36.000 (35,2%).

Asimismo, es necesario señalar algunos déficits en lo que respecta a la calidad de las actividades extraescolares, como la falta de planificación y programación de la oferta desde un punto de vista territorial o la reducción de las ayudas públicas en este ámbito, lo que agrava las desigualdades entre centros educativos y grupos sociales en función de su capacidad adquisitiva (Save the Children, 2016). Además, se está produciendo una gran mercantilización de la oferta de ocio y tiempo libre en los centros, ya que se suele anteponer la solvencia económica de las empresas prestatarias de estos servicios a la especialización en el trabajo con la infancia (EDUCO, 2017). Así, los niños/as de 10 a 18 años que se encuentran en situación de pobreza también perciben este tipo de problemas al expresar que solo pueden permitirse ir de excursión o realizar salidas organizadas por los centros educativos cuando estas son gratuitas o muy baratas.

Del mismo modo, advierten de la falta de gasto público en las actividades culturales, artísticas o deportivas, así como de la reducción de las actividades gratuitas o la paralización de proyectos de instalaciones deportivas en el barrio en el que viven (Rodríguez García de Cortázar, 2020). En este sentido, la dimensión económica del ocio adquiere cada vez una mayor relevancia en nuestra sociedad, dado que la participación en el ocio queda prácticamente definida por el grado de consumo en el ámbito privado, mermando las instalaciones y servicios públicos destinados a la población (Hernández Prados y Álvarez Muñoz, 2017); un modelo de ocio que vulnera los derechos fundamentales de la infancia y perpetúa la exclusión y las desigualdades.

Si atendemos al uso del tiempo libre, el nivel educativo de las madres y los padres desempeña un factor clave en las actividades culturales que realizan sus hijos/as; una variable que se correlaciona directamente con el fenómeno de la pobreza. En este sentido, el 19% y el 18% de los adolescentes cuyas madres han cursado estudios primarios van a los museos y al teatro alguna vez los fines de semana, en comparación con aquellos cuyas madres poseen estudios universitarios, que alcanza el 30% y el 29%, respectivamente (Gómez-Granell y Julià, 2015). Por su parte, Moreno et al. (2016) destacan que los adolescentes de 11 a 18 años que pertenecen a familias con un nivel alto de ingresos practican con más frecuencia actividades musicales y teatrales organizadas en grupo, respecto a los que viven en un hogar con menor poder adquisitivo, el 25,8% y 21,9%, respectivamente. El 30,1% de niños/as con familias de altos ingresos las practican de forma individual, frente al 20% con menos recursos. Esta misma tendencia se observa en la frecuencia con la que realizan ejercicio físico, que es menor en los adolescentes de familias con un nivel socioeconómico bajo (64,3% frente al 73,7%).

En consecuencia, las familias más vulnerables concentran su gasto en las necesidades básicas y las actividades de ocio y tiempo libre no lo son. De hecho, los hogares más pobres gastan anualmente mucho menos en ocio y cultura que aquellos que no están en esa situación: los hogares cuyos ingresos están entre los 500 a 999 euros mensuales gastan de media 472 euros en bienes y servicios de ocio y cultura, frente a los 1.400 euros que gastan los hogares cuyo tramo de ingresos se sitúa entre los 2.000 a 2.499 euros (ECV, 2018).

Una cuestión que también señala el Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil (2019) al afirmar que el 11,4% de niños/as menores de 16 años vive en hogares que no pueden celebrar las ocasiones especiales y el 3,5% no tienen juguetes en casa. La infancia que está en situación de pobreza representa un porcentaje mucho mayor en estos dos indicadores: el 28,2% y el 10,6%. Además, cuando se les pregunta a los niños/as (10-18 años) acerca del impacto que tiene la pobreza en su ocio, identifican los impedimentos económicos para acceder a muchas actividades, sobre todo en verano, navidades o durante las fiestas locales. Igualmente, expresan sus dificultades para poder salir o mantener los hábitos de ocio de sus amigos/as, como asistir a un concierto o ir al cine, lo que acaba afectando a sus relaciones sociales y contribuyendo a su aislamiento (Rodríguez García de Cortázar, 2020).

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se ha analizado el impacto que tiene la pobreza en el ocio de la infancia desde una aproximación multidimensional del fenómeno. Los resultados de la revisión documental reflejan que existen diferencias en el ámbito del ocio y tiempo libre según el nivel socioeconómico de los niños/as. Los factores que inciden en la pobreza y la dimensión económica del ocio condicionan el acceso y disfrute de estas experiencias de las que disfrutaban muchos otros niños/as que no se encuentran en esta situación de vulnerabilidad. Estas desigualdades de oportunidades producidas por las múltiples barreras de tipo económico, social, cultural y educativo que impiden el acceso al ocio suponen un obstáculo para la materialización de los derechos de la infancia en aras de una mayor equidad y justicia social. En este sentido, deben articularse medidas que trasciendan el ámbito escolar y contribuyan a fortalecer entornos comunitarios, ofreciendo oportunidades para que los niños/as ejerzan su derecho al ocio en múltiples tiempos y espacios, yendo más allá de los períodos lectivos.

Tras el análisis, también se han constatado varias dificultades para obtener información tanto de carácter cualitativo como cuantitativo y a su vez desagregada por nivel socioeconómico y edad para retratar la pobreza del ocio, ya que el campo de investigación en esta materia está relativamente poco desarrollado. Del mismo modo, se ha comprobado que existen indicadores procedentes de fuentes estadísticas que abordan cuestiones relacionadas con los tiempos de ocio, como pueden ser la participación social, los hábitos culturales o la satisfacción con el tiempo libre, pero solo se fijan para la edad adulta; invisibilizando una vez más a la infancia como colectivo social. Desde este punto, se requieren estudios más amplios que den muestra del carácter multidimensional de la pobreza y aborden las condiciones de vida de la infancia, poniendo la mirada no solo en los aspectos objetivos y materiales, sino también en el bienestar subjetivo desde la propia perspectiva y experiencia de los niños/as.

BIBLIOGRAFÍA

- Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil. (2019). *No todos los menores pueden celebrar las ocasiones especiales* (Documento Breve 3). https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/DB003_0801.pdf
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), 43-64.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 33-54.
- Cuenca, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. Cuenca (dir.), *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Universidad de Deusto.
- Díaz, J. y Hervella, F. R. (coords.) (2017). *La sombra de la inversión educativa en España. En busca de la gratuidad y la equidad en la educación*. EDUCO y Ayuda en Acción.

- Espíndola, E., Sunkel, G. Murden, A. y Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41214/4/S1700352_es.pdf
- García Castilla, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 21-32.
- Gómez-Granell, C. y Julià, A. (2015). *Tiempo de crecer, tiempo para crecer*. Ayuntamiento de Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/tempsicures/sites/default/files/Tiempo%20de%20crecer%20-%20Castell%C3%A0%20web.pdf>
- González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España*. UNICEF España.
- Hernández Prados, M. A. y Álvarez Muñoz, J. S. (2017). El ocio punto de inclusión o exclusión. Una mirada crítica. En *II Congreso Online sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI*. <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/33-el-ocio-como-punto-de-inclusion.pdf>
- INE (2018). *Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF)*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176806&menu=resultados&idp=1254735976608#!tabs-1254736194790
- INE (2020). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925455948&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- IUNDIA (2016). *Estudio sobre la percepción de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Madrid en relación a la satisfacción de sus necesidades y el conocimiento de sus derechos*. UNICEF España y Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.madrid.es/Unidades-Descentralizadas/InfanciaYFamilia/Destacamos/PLIAM/FicherosPLIAM/Percepci%C3%B3n%20de%20Necesidades%20y%20derechos.pdf>
- Lázaro, Y., Madariaga, A., Lazcano, I. y Doistua, J. (2012). El derecho al ocio: un derecho humano en ocasiones desconocido. En *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. <http://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/760.pdf>
- López Noguero, F., Sarrate, M. L. y Lebrero, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista española de pedagogía*, 74(263), 127-145.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. *Infancia en Datos*. <http://www.infanciaendatos.es/>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). *Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión social 2019-2023*. Consejo de Ministros, 22 de marzo de 2019.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A. y Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del Estudio HBSC-2014 en España*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.

- Picornell-Lucas, A. (2016). La imagen del niño y del adolescente como sujeto de derecho ante situaciones de pobreza. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 17(2), 203-218.
- Rodríguez García de Cortázar, A. (2020). *La pobreza vivida: experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía*. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Roets, G., Cardoen, D., Bouverne-De, M. y Roose, R. (2015). We make the road by walking: Challenging conceptualisations of leisure time for children in poverty. *Children & Society*, 29(4), 277-287.
- Sastre, A. y Escorial, A. (coord.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Save the Children (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Save the Children.
- Tuñón, I., Poy, S. y Coll, A. (2017). La pobreza infantil en clave de derechos humanos y sociales. Definiciones, estimaciones y principales determinantes (2010-2014). *Población y Sociedad*, 24(1), 101-133.
- UNDP y OPHI (2019). *Global Multidimensional Poverty Index 2019. Illuminating inequalities*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/mpi_2019_publication.pdf
- WLRA (1993). International Charter for Leisure Education. En *European Leisure and Recreation Association (ELRA)* (pp. 13-16). Summer.

13 Derecho a la alimentación y a la salud. Invernaderos sostenibles para combatir la desnutrición crónica infantil en Cajamarca, Perú

Marco Antonio Añaños Bedriñana¹

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo, alrededor de 800 millones de personas están subalimentadas, de los cuáles, 156 millones son niños y niñas, un grupo muy vulnerable, con una estatura muy baja para su edad, 50 millones son muy delgados y 42 millones pesan en exceso (UNICEF, OMS y Banco Mundial, 2016).

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, demandan un cambio para la transformación, «que solo podrá conseguirse modificando en forma integral y coherente las medidas, programas y políticas que abordan tanto las causas últimas como las inmediatas de la malnutrición» (UNSCN, 2017, p. 3).

El estado nutricional de un individuo es resultado del equilibrio o desequilibrio entre el consumo de alimentos y el respectivo aprovechamiento de nutrientes para satisfacer los requerimientos de estos por el organismo. El consumo de alimentos, al igual que los procesos de digestión, absorción y utilización de nutrientes por el organismo, depende de múltiples factores, los cuales interactúan para producir el balance entre el aprovechamiento biológico de nutrientes y los requerimientos, cuyo resultado final es el estado nutricional del individuo (Arzapalo et al., 2011).

En el Perú, las tasas más altas de desnutrición crónica infantil se registran en Huanavelica, Cajamarca, Huánuco y Amazonas. Según información de la Encuesta Demográfica y de Salud 2018, en la región Cajamarca, más del 31% de la población infantil (de 0 a 3 años) sufre de anemia, las provincias de Chota, Jaén, San Ignacio, lideran el número de casos. Asimismo, más de 27% de niños y niñas menores de 5 años, padece desnutrición crónica (INEI, 2018).

La prevalencia de desnutrición crónica, según el estándar de la Organización Mundial de la Salud es mayor en el área rural (25,7%) que en el área urbana (7,3%). Asimismo, el mayor índice de desnutrición se reportó en las niñas y niños con madres con nivel educa-

¹ Profesor Doctor en la Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional Autónoma de Chota, Cajamarca, Perú.

tivo primaria o menor nivel (25,6%) y en la población infantil menor de tres años de edad (13,1%).

Un indicador clave de la malnutrición crónica es el retraso del crecimiento, es decir, cuando los niños son demasiado bajos para su grupo de edad en comparación con los patrones de crecimiento infantil de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Estos millones de niños y niñas sufren retraso del crecimiento a causa entre otros de la escasez de alimentos, en el caso de Perú, de dieta pobre de vitamina A (3,7%) y minerales, y de enfermedades, según cifras de 2013 (OMS, 2020).

Unos de los problemas que debe hacer frente el estado del Perú, son los altos índices de desnutrición en los niños y niñas, hay una falta de concientización de todos los actores involucrados para dar solución a dicho problema, habiendo pocos estudios en niños de 6 a 12 años de edad. En particular, en el caso de la provincia de Chota del departamento de Cajamarca, es conocido el alto grado de desnutrición crónica infantil.

Por tanto, el objetivo del trabajo pasa, primero, por realizar un estudio de valoración (antes y después de ejecutar la propuesta) del estado nutricional de los estudiantes del nivel primario de la provincia de Chota, a fin de diagnosticar con tiempo, cualquier tipo de mal nutrición; y, segundo, busca implementar medidas correctivas respecto a la actividad preventiva promocional de la desnutrición crónica infantil. Para conseguir el objetivo planteado, se va diseñar, construir y evaluar tres prototipos de invernadero andino, usando materiales de la zona, con protección para el enfriamiento nocturno, para la producción de hortalizas en zonas alto andinas de Cajamarca teniendo como eje de ejecución los programas sociales y los colegios de la zona de influencia de la propuesta, empleando los invernaderos como material didáctico educativo de estudio y experimentación.

Todo esto, con el propósito de contribuir con el diseño de estrategias o propuestas para que las instituciones involucradas puedan ejecutar medidas, que permitan mejorar la calidad de vida del niño en edad escolar y de esta manera; favorecer un crecimiento y desarrollo óptimo, y disminuir a la mínima expresión los niveles de la morbimortalidad por condiciones asociadas a la malnutrición.

En definitiva, se busca combatir la alta desnutrición crónica infantil y mejorar la situación vulnerable de estos menores, cuyo derecho humano a la vida, la salud y la alimentación, entre otros, se ven gravemente afectados.

Por último, esta propuesta es una gran oportunidad para Cajamarca y sus habitantes, ya que les va a permitir buscar nuevas oportunidades que ayuden a disminuir la desnutrición, generar empleo, y riqueza en el territorio, especialmente a los jóvenes, los hijos de campesinos, para que no tengan que abandonar el territorio en busca de trabajo.

2. LA AGENDA 2030 Y EL DERECHO A LA ALIMENTACIÓN Y A LA SALUD DE LOS MENORES

En el mundo, 144 millones de niños y niñas menores de 5 años, sufren retraso en el crecimiento; de las cuales 47,0 millones sufren emaciación o adelgazamiento; 14,3 millones sufren emaciación grave y 38,3 millones tienen sobrepeso (UNICEF, OMS y Banco Mundial, 2020).

Los ODS, buscan poner fin a todas las formas de hambre y desnutrición para 2030, en especial, en los niños y niñas menores de 5 años. De esta manera, lo se quiere es «promover prácticas agrícolas sostenibles a través del apoyo a los pequeños agricultores y el acceso igualitario a la tierra, la tecnología y los mercados» (PNUD, 2015).

El estado nutricional de los niños está reflejado por distintos parámetros como el índice de masa corporal, el peso y la talla, que pueden estar determinados en valores normales o en valores alterados como en el caso de malnutrición (desnutrición, hambre oculta y sobrepeso).

En primer lugar, la desnutrición va implicar el retraso en el crecimiento y emaciación, cuyas tres consecuencias son: un crecimiento deficiente, infección y la muerte. Cuando el crecimiento se reduce, disminuye el desarrollo cerebral (cognición deficiente), lo que tiene graves repercusiones en la capacidad de aprendizaje, como: la falta de preparación para la escuela, el bajo rendimiento académico y un reducido potencial de ingresos más tarde (UNICEF, 2019). Las tasas de retraso del crecimiento entre los niños son más elevadas en África y Asia. En África del Este, por ejemplo, afecta al 42% de la población infantil según la OMS.

En segundo lugar, el hambre oculta, implica la carencia de micronutrientes, un desarrollo y crecimiento deficientes, problemas para la inmunidad y el desarrollo de los tejidos, en consecuencia, la mala salud y riesgo de muerte (UNICEF, 2019).

Y, en tercer lugar el sobrepeso, incluyendo la obesidad, a corto plazo genera problemas cardiovasculares, infecciones y baja autoestima; y a largo plazo, obesidad, diabetes y otros trastornos metabólicos (UNICEF, 2019). El aumento del sobrepeso y la obesidad en todo el mundo, es uno de los principales desafíos para la salud pública, porque personas de todas las edades y condiciones se enfrentan a este tipo de malnutrición, a consecuencia de la cual están aumentando vertiginosamente, incluso en los países en desarrollo, las tasas de diabetes y de otras enfermedades relacionadas con el régimen alimentario. En los países en desarrollo hasta 20% de los niños tienen sobrepeso (OMS, 2011).

La Convención sobre los Derechos del Niño, CDN (1989), constituye el instrumento jurídico por excelencia, en la protección de los derechos de los menores, que respalda el derecho a la alimentación y derecho a la protección de su salud. De esta manera, «Todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño» (art. 6).

En este contexto, los Estados son los responsables de la protección de los derechos de su población, en consecuencia, están obligados a combatir la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud, mediante la aplicación de la tecnología y el abastecimiento de alimentos nutritivos adecuados (art. 24). Asimismo, «Todo niño tiene derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo» (art. 27), dentro del nivel de vida adecuado, está el derecho a la alimentación, que permitirá el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social del menor, imprescindible para garantizar su salud, por ende, su vida.

La Agenda 2030, contempla como su principal estrategia a la persona y la salud, y esto implica la dignidad y los derechos, como pilar de su actuación e implementación. En este marco, la gestión sostenible de los recursos naturales y la nutrición constituyen un eje importante que interconecta a «las personas, la prosperidad, el planeta, las asociaciones y la paz» (UNSCN, 2017).

En Perú, en 2000, casi uno de cada tres niños peruanos sufría de retraso en el crecimiento; en 2019, la prevalencia es del 12,9%, la lucha contra la desnutrición aún continúa, «existe una gran preocupación por la persistencia de las formas de hambre oculta, en particular la anemia por carencia de hierro y, cada vez más, del sobrepeso» (UNICEF, 2019, p. 141).

2.1. Perú y los problemas tecnológicos, sociales y económicos

Los problemas que presenta el estado peruano en relación a la temática planteada, son principalmente, los siguientes:

- a) Los niños de las zonas altas de Cajamarca (3.000 a 4.500 msnm), presentan desnutrición crónica nutricional, entre otros por la falta de vitaminas y fibras (zanahorias, tomates, pimientos, coles, lechugas, etc.), en su dieta diaria. Dichas hortalizas no se producen a esas alturas, debido al ecosistema adverso puesto que estas requieren de un microclima especial bajo condiciones de invernadero.
- b) Perú, tiene un limitado desarrollo tecnológico y de investigación en el área de la plasticultura, al existir fábricas ni producir plásticos biodegradables, térmicos, anti UV y de larga duración para la agricultura.
- c) Al no existir investigaciones en plasticultura, existen problemas de sostenibilidad de invernaderos, faltan resolver una serie de problemas tecnológicos, económicos, sociales y ambientales que limitan su uso y difusión.
- d) Desconocimiento de las características físicas y térmicas de los invernaderos en las zonas andinas y limitada información sobre semilleros y labores culturales.
- e) El control climático permite reducir la radiación solar, optimizar la productividad y calidad, el acolchados con filmes sirve para evitar la evaporación del suelo y preservar la humedad, protege que los frutos se ensucien, limita el crecimiento y desarrollo de malezas, preservar el calor del ambiente y del suelo y, finalmente, reduce las necesidades y pérdidas de agua, por transpiración de la planta.

3. CAJAMARCA Y LA CONSTRUCCIÓN DE INVERNADEROS SOSTENIBLES Y PRODUCTIVOS

3.1. Relevancia técnica

La técnica a emplearse en el presente trabajo de investigación, es la producción de hortalizas, de hojas verdes y anchas, básicamente proveedoras de hierro bajo condiciones de ambiente controlado (invernadero), siendo relevante la implementación de la tecnología del invernadero como una alternativa más de desarrollo con producción y comercialización de las mismas; por lo que actualmente la provincia de Chota y sus distritos aledaños

se encuentran comúnmente en la producción de sus cultivos tradicionales así como papas, maíz, etc., y algunos frutales como paltos, granadilla, etc.

La tecnología para la producción de alimentos en invernaderos ha avanzado considerablemente en los últimos 20 años. La producción en invernaderos, frecuentemente denominada Agricultura en Ambiente Controlado, usualmente van de la mano con la exigencia actual de los mercados, cada vez más rigurosos por consumir productos orgánicos, nos abre las expectativas para trabajar en dicho tema, cuya finalidad es obtener hortalizas que sirvan para la alimentación infantil y paliar la falta de vitaminas en los infantes, proponiendo un sistema de gestión ambiental para la difusión de invernaderos en las Instituciones Educativas, Clubes de Madres, programa Juntos, etc., de la provincia de Chota, Cajamarca.

Lo mismo que es factible implementar dicha tecnología, por las experiencias ya trabajadas. El diseño de estos sistemas, se adaptan perfectamente a las instalaciones de un invernadero de cultivo hortícola. El abonamiento, será con abonos orgánicos el suministro y la dosificación es estrictamente controlada, por lo que los costos de producción son relativamente más bajas en comparación a la producción al campo abierto.

Una vez realizada y demostrada como un centro piloto o de investigación, esta tecnología será transferida inmediatamente a las zonas aledañas a la provincia constituyéndose en una innovación tecnológica en el sector agrícola de la zona, para lo cual estarán involucradas los municipios de la zona, organizaciones de madres y los centros escolares (secundaria).

3.2. Productividad y sostenibilidad para el Desarrollo

Conscientes de las inquietudes en materia de productividad y sostenibilidad agrícolas por parte de las Comunidades Campesinas de esta provincia se realizará grandes esfuerzos por hacer realidad este proyecto basado en el diseño y construcción de un proyecto piloto teniendo la experiencia acumulada en el modelo Almería, demostrando su alta eficiencia tanto para la optimización en el uso de recursos naturales (agua, tierra, energía renovables, etc.) e insumos agrícolas (fertilizantes, fitosanitarios, etc.), como para el incremento de los niveles de rendimiento, productividad y diversificación de la producción.

Una vez finalizada la primera fase y durante los 18 meses de ejecución previstos, se contempla la puesta en marcha de una etapa de diversificación hacia nuevos cultivos, en la que se pretende validar cómo se adaptarían ahí nuevos cultivos de valor añadido (como, por ejemplo, tomate o sandía sin pepitas); se realizará también un Plan de Capacitación, que incluye la realización de sesiones formativas y la capacitación de escolares (secundaria), comuneros y comuneras; y una última fase de divulgación de resultados y de trabajo en red con otras instituciones del Perú como el Ministerio de Agricultura y Riego, la Universidad Nacional Autónoma de Chota, el Instituto Nacional de Innovación Agraria (INIA), o las instituciones interesadas en acabar con la desnutrición crónica infantil.

3.3. Propuesta de inclusión de invernaderos en las organizaciones femeninas y en el proceso educativo rural

Un invernadero es un aporte significativo a la sostenibilidad económica familiar y la propuesta de una huerta escolar sobre todo en instituciones educativas alto andinas, donde en el invierno (mayo hasta agosto), no se producen hortalizas en condiciones normales.

Con las hortalizas producidas en invernadero mejoraría su nutrición, y esto constituye un interesante laboratorio, donde maestros y maestras, y alumnos y alumnas, pueden mejorar su aprendizaje «escuela de campo» incentivando el desarrollo de sus habilidades, destrezas e innovación, desarrollando pequeños proyectos de investigación.

4. CONCLUSIONES

- El derecho de los menores a la alimentación, contemplado dentro del derecho a un nivel de vida adecuado, y el derecho a la salud, son derechos que están estrechamente ligados, al derecho a la vida y al desarrollo físico, mental, espiritual, social y moral de los menores, que se refleja en la salud, y la salud es equivalente a Bienestar. Que un Estado no preste atención a estos derechos y no combata la malnutrición, es una clara vulneración de sus derechos, en ese contexto, los Estados son los primeros responsables en proteger de sus niños y niñas, que son el futuro del crecimiento de un país, en ese sentido, su agenda estatal y las políticas gubernamentales, respecto a esta población vulnerable, deben estar orientadas, a mejorar la calidad de vida de estos menores, de esta forma garantizamos su existencia y desarrollo.
- En zonas alto andinas del Cajamarca, en altitudes comprendidas entre los 2.500 a 5.000 msnm, con temperaturas mínimas invernales que descienden bajo cero, se plantea las formas curvas de invernaderos: semicirculares, semi elípticos, etc., las cuales presentarían mejores condiciones de transmitir la radiación solar, alcanzando 66% y 30% de reflectividad. En consecuencia, por cada 1.000 W/m² de irradiación que ingresa al interior del invernadero 660 W/m² es reflejada 300 W/m², 40 W/m² es absorbidas por la cubierta si comparamos a las formas tipo capilla a dos aguas las cuales presentan una transmisividad del 55% y 36% de reflectividad, respectivamente, y de esta forma garantizamos un adecuado proceso de fotosíntesis de las plantas al interior.
- La orientación de la cumbrera del invernadero, debe ser orientada en el sentido E-O para favorecer una mejor captación de la radiación y la capacidad de acumulación de calor en el suelo. También es necesario conocer la dirección del viento para ubicar las estructuras con el eje mayor en esa dirección predominante.
- El uso de plástico para una cubierta térmico estabilizado, permite a los invernaderos cubiertos con este material que se anule casi en su totalidad la inversión térmica.

ca y que las temperaturas mínimas absolutas sean de unos 2 o 3 grados centígrados más elevadas a las registradas en cubiertas de plástico normal.

- De la evaluación económica de los distintos tipos de invernaderos, muestra que existe un moderado costo de construcción, operación y mantenimiento anualizados por metro cuadrado (m^2), sin embargo; al tratarse de un proyecto social, este aspecto quedaría sin efecto, al ser fondo sin retorno en favor y en el bienestar de la niñez local.
- Es necesario un programa de difusión de invernaderos, los cuales tendrían como estrategias la de generar una demanda y oferta de uso de plásticos e insumos para invernaderos, creando movimiento en el mercado y obtener una variedad de tipos de polietileno normal y térmico estabilizado, sistemas de riego tecnificado, pantallas antirradiativas, semillas, entre otros, desarrollar programas de capacitación a los usuarios, estudiantes, maestros constructores; publicación de manuales de construcción, operación, mantenimiento y producción de hortalizas en invernaderos de altura.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzapalo Salvador, F., Pantoja Villalobos, K. A., Romero López, J. M. y Farro Peña, G. S. (2011). Estado nutricional y rendimiento escolar de los niños de 6 a 9 años del Asentamiento Humano Villa Rica Carabayllo, Lima-Perú. *Rev Enferm Herediana*, 4(1), 20-26.
- Comité Permanente de Nutrición del Sistema de Naciones Unidas, UNSCN (2017). Antes de 2030, acabar con todas las formas de malnutrición y no dejar a nadie atrás. <https://www.unscn.org/uploads/web/news/document/NutritionPaper-SP-WEB.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2018). https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1656/index1.html
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2011). Datos sobre nutrición. <http://www.who.int/features/factfiles/nutrition/facts/es/index9.html>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2020). Peru-statistics summary (2002-present). <https://apps.who.int/gho/data/node.country.country-PER?lang=en>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030)*, aprobado el 25 de septiembre de 2015 en Nueva York. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- UNICEF, OMS y Banco Mundial (2020). Levels and trends in child malnutrition. Joint Child Malnutrition Estimates. <https://www.who.int/publications/i/item/jme-2020-edition>
- UNICEF, OMS y Banco Mundial (2016). Levels and trends in child malnutrition. Joint Child Malnutrition Estimates. https://www.who.int/docs/default-source/child-growth/jme-brochure2016.pdf?sfvrsn=168ed14d_2
- UNICEF (2019). Estado Mundial de la Infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación. <https://www.unicef.org/media/62486/file/Estado-mundial-de-la-infancia-2019.pdf>
- Naciones Unidas, NU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*. Firmado el 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990.

14 Trabajadores agrícolas de temporada en el «punto de mira»

Olaya Martín Rodríguez¹

1. INTRODUCCIÓN

La precariedad laboral y las situaciones de explotación son dos realidades aparejadas al trabajo de los temporeros, especialmente del sector agrícola. El objetivo de este capítulo consiste en realizar primero una conceptualización de los trabajadores de temporada, para pasar a continuación a explicar cómo se ha generalizado la práctica de contratar a trabajadores de terceros países para realizar las labores cíclicas del campo.

A continuación, se detallarán las normas tendentes a contribuir a regularizar la mano de obra extranjera en el sector agrícola, debido a la escasa mano de obra nacional en dicho sector, pues los trabajadores nacionales tendieron a ocupar sectores con mejores condiciones sociolaborales. Igualmente, y debido a la implicación que ha tenido en prácticamente todas las esferas de la sociedad, se hará alusión a la incidencia de la pandemia COVID-19 en los trabajos agrícolas de temporada. Finalmente se hará alusión a la escasa literatura existente sobre las condiciones laborales de este colectivo de trabajadores.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Marco conceptual

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), señaló en el Diccionario de Relaciones Laborales que «el empleo estacional se puede considerar como una subcategoría del empleo temporal que se distingue por una demanda irregular o desigual durante todo el año involucrando sectores económicos como la agricultura, hostelería, turismo y construcción». Por su parte, el glosario de términos estadísticos define a un trabajador migrante estacional «como una persona empleada por un país que

¹ Profesora contratada doctora de la Universidad a Distancia de Madrid.

no sea el suyo durante solo una parte del año porque el rendimiento de trabajo depende de las condiciones estacionales» (OCDE, 2008).

La OIM (Organización Internacional para las Migraciones) define a un trabajador de temporada como «un trabajador que reside en un tercer país, pero está empleado en una actividad que depende de las condiciones estacionales y se realiza solo durante parte del año». Para el Centro de Estudios de Política Europea (CEPS), define la migración estacional como «una especie de política de migración temporal para el empleo a corto plazo de trabajadores que se espera que suceda durante ciertas temporadas o períodos al año».

Finalmente, la Directiva 2014/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las condiciones de entrada y estancia de nacionales de terceros países con fines de empleo como trabajadores temporeros (DOUE L94/375, 28 de marzo 2014), define trabajador de temporada como «un nacional de un tercer país que conserva su lugar principal de residencia en un tercer país y permanece legal y temporalmente en el territorio de un Estado miembro para realizar una actividad de temporada». Como se puede observar todas las definiciones presentan la similitud de que se tratan de trabajos ocasionales dependientes del rendimiento de trabajo, generalmente desarrollados por trabajadores que residen en otro país.

2.2. Generalización del trabajo de temporada en el Sector Agrícola

En España tradicionalmente el trabajo en el campo había recaído en el agricultor y sus propios familiares (Achón, 2010). Pero a comienzos de los años ochenta se comenzó a detectar el desarrollo de los jornaleros, sobre todo en el sector agrícola y esta nueva realidad se debió principalmente al desarrollo socioeconómico experimentado en nuestro país sobre todo a finales del siglo XX y en mayor medida por nuestra adhesión a la Unión Europea, lo que provocó una mejora en cuanto a formación y cualificación laboral (Segura et al., 2002). Esta situación hizo que los trabajadores tendiesen a ocupar puestos de trabajo vinculados con el Sector Industrial y Servicios, en detrimento del Sector Agrícola. De tal forma, el Sector Agrícola pasó de ser uno de los sectores principales de ocupación hasta los años setenta u ochenta, para convertirse en un sector que ocupa a menos del 5% de la población activa de nuestro país (López y Rodríguez, 2010). Según Gordo et al. (2015) el desagrado por desarrollar trabajos agrícolas se debe fundamentalmente por las peores condiciones de trabajo, menor consideración social sueldos precarios y el carácter cíclico de la actividad.

Actualmente, los trabajadores que desarrollan estos cometidos suelen ser jornaleros inmigrantes que sirven como refuerzo para la mano de obra existente en ciertas regiones donde no hay suficiente oferta de mano de obra (Martín, 2004). Pero, la generalización de los trabajadores de temporada o jornaleros no fue un hecho aislado de nuestro país, sino que esta nueva realidad se observó también en otros países. Una de las primeras autoras en abordar este tema fue Sakala (1987), quien observó que en los Estados Unidos había un alto porcentaje de trabajadores de temporada que estaban en constante movimiento por todos sus campos. También esta situación se repite en otros países, entre ellos Austria, Argentina, Turquía, Singapur, entre otros (González, 2019).

2.3. Una mirada al marco regulador

Existe una larga tradición en lanzar programas destinados a canalizar a los trabajadores de temporada hacia el mercado laboral europeo. Algunos de estos programas comenzaron tras la Segunda Guerra Mundial, pero han cambiado bastante con el paso de los años (López-Sala et al., 2015). El trabajo de temporada está regulado legalmente por cada Estado miembro y en su faceta de trabajadores de temporada, cualquier ciudadano de la Unión Europea, tienen los mismos derechos y prerrogativas que los trabajadores nacionales. Los ciudadanos de cada país miembro de la Unión Europea pueden realizar trabajos de temporada en otro país miembro bajo el derecho a la libre circulación dentro de la Unión Europea y les resulta de aplicación el Reglamento 492/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Unión (DOUE L 141, de 27 de mayo de 2011), así como la Directiva 2014/36 del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre condiciones de entrada y estancia de nacionales de terceros países para fines de empleo como trabajadores temporeros (DOUE L94, 28 de marzo de 2014).

La citada directiva resulta de aplicación a los trabajadores no comunitarios que entran a un país miembro de la Unión Europea con el fin de trabajar de manera temporal en una actividad estacional o de temporada. Dicha normativa pretende equiparar las condiciones de trabajo, así como las medidas sobre seguridad y salud, con los trabajadores nacionales. En lo referente a las prestaciones por desempleo y protección social este colectivo de trabajadores se regirá por las normas del Estado miembro en el que el ciudadano de la UE esté asegurado, de acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento 883/2004, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre la coordinación de la Seguridad Social (DOUE L 166, de 30 de abril de 2004).

Centrándonos en nuestro país y echando la vista atrás, el 9 de abril de 1991, se aprobó una «Proposición de Ley relativa a la situación de los extranjeros en España» cuya finalidad consistía en regularizar la mano de obra extranjera en el sector agrícola, debido a la escasa mano de obra nacional en dicho sector pues los trabajadores nacionales tendieron a ocupar sectores con mejores condiciones sociolaborales. A partir de ese momento, España comenzó una política de cupos o contingentes, consistente en establecer unos cupos anuales de trabajadores extranjeros no comunitarios a los que se les permitía entrar a nuestro país, al considerar que la situación nacional de empleo no podía cubrir determinadas vacantes (Allepuz y Torres, 2017).

Se trata, por tanto, de una medida tendente a canalizar flujos migratorios y facilitar autorizaciones laborales siempre y cuando el mercado laboral español no sea suficiente para satisfacer las demandas empresariales y evitar así situaciones de irregularidad laboral. Pero esta medida no era efectiva para cubrir ciertas actividades de temporada como la recolección, por lo que se aprobó el Real Decreto 155/1996, de 2 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985 (BOE n.º 47, de 23 de febrero). Las principales novedades del citado Reglamento venían marcadas por el establecimiento de un nuevo sistema de visados, de control de entradas de extranjeros, de permisos de residencia, la creación del estatuto de residente permanente, una nueva regulación de permisos de trabajo, el establecimiento de un contingente de mano de obra, la

creación de un documento unificado para todos los extranjeros residentes, así como la regulación de un nuevo procedimiento sancionador.

Sin embargo, las necesidades de mano de obra temporal exigían un procedimiento más flexible, motivo por el cual se adoptó el «Convenio Marco de Colaboración para la Ordenación de las Migraciones Interiores en las Diversas Campañas Agrícolas de Empleo Temporal». Los destinatarios de este convenio eran los jornaleros que se encontraban en nuestro país, tanto de nacionalidad española como comunitaria, e incluso de extranjeros legalmente establecidos en España. Pero el citado Convenio no logró obtener los resultados esperados, lo que llevó a adoptar un «Protocolo Adicional» al Convenio Marco de 1997 (Márquez Domínguez et al., 2013). De su redacción se desprendía que el mercado de trabajo español no era suficiente para atender las ofertas de los empresarios agrícolas, y se marcaba como objetivo «la colaboración en el establecimiento y desarrollo de un procedimiento subsidiario para la contratación de trabajadores extranjeros en sus países de origen, en campañas agrícolas de temporada, una vez agotadas las posibilidades de contratar trabajadores españoles, comunitarios o extranjeros legalmente establecidos en España» (cláusula primera).

Al siguiente año, tanto el Convenio Marco como el Protocolo Adicional, se incorporaron a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (*BOE* n.º 10, de 12 de enero); norma actualmente en vigor, aunque varias veces reformada. En la Ley Orgánica 4/2000 se reconocía las actividades de temporada o campaña como un régimen especial. Por su parte, la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 (*BOE* n.º 307, de 23 de diciembre) hizo que la convocatoria del contingente dependiera de la necesidad de mano de obra, perdiendo así su carácter anual. Estas modificaciones legales provocaron la aprobación del Real Decreto 864/2001, de 20 de julio (*BOE* n.º 174, de 21 de julio) que pasó a regular el permiso de trabajo «Tipo T», de mayor aplicación en la agricultura, que autoriza la realización de actividades o servicios de temporada o campaña, y se limita a un ámbito geográfico determinado y a una actividad concreta, cuya duración coincide con el contrato laboral, con un máximo de 9 mensualidades dentro de un período de 12 meses consecutivos.

Dos años después, mediante el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre (*BOE* n.º 6, de 7 de enero) se regula de manera diferenciada las particularidades de contratación de trabajadores de temporada, y el permiso «Tipo T» pasó a denominarse «autorización de residencia temporal y trabajo por cuenta ajena de duración determinada». Desde dicha regulación se establece un procedimiento reclutamiento en el que se ofertan puestos de trabajo que dependen de la situación nacional de empleo, la cual debe presentarse ante el Servicio Público de Empleo dentro de un plazo determinado. Unos años más tarde, concretamente en 2006 se aprobó un Convenio para la ordenación, coordinación e integración sociolaboral de los flujos migratorios laborales en campañas agrícolas de temporada, de contenido y en sentido parecido al Convenio Marco y al Protocolo Adicional. La ya citada Ley Orgánica 4/2000 fue reformada por la Ley Orgánica 9/2009, de 11 de septiembre (*BOE* n.º 299, de 12 de diciembre), norma que mejoró la regulación de derechos de nacionales de terceros países. Además, esta norma modificó la denominación del procedimiento antes aludido y pasó a denominarse «gestión colectiva de las contrataciones en origen».

Hay que hacer especial mención a que, en lo referente al contingente, hay tres figuras diferenciadas entre sí, por un lado, estaría el contingente estable, por otro, el contingente de temporada y en último lugar, el visado de búsqueda de empleo. El encuadramiento y la situación de los temporeros extranjeros se englobarían dentro del contingente de temporada. El artículo 42 de la Ley Orgánica 4/2000 se encarga de delimitar un régimen especial para los trabajadores de temporada. De la lectura del citado precepto, se pueden extraer las siguientes características:

- a) Las autorizaciones de trabajo que realice el Gobierno para estos inmigrantes tienen como una de sus garantías vertebradoras esenciales un alojamiento digno e higiénico. Sin embargo, y como se ha podido ver en los medios de comunicación, sobre todo a raíz de la pandemia del COVID-19, la mano de obra extranjera de temporada en determinadas producciones agrícolas no tenía unos mínimos en cuanto a seguridad e higiene se refiere.
- b) Las ofertas de empleo de temporada se dirigen de manera preferente al grupo de países que hayan suscrito con España acuerdos sobre regulación de flujos migratorios.
- c) Se requiere una participación activa por parte de las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos para programar las campañas de temporada. Ello significa que se extiende la responsabilidad más allá de la Administración General del Estado. De esta manera tienen un papel muy importante las Administraciones autonómicas y locales, y ello es así porque tienen mayor información de las necesidades laborales en sus respectivos ámbitos geográficos.

Pero en 2011, se aprueba el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril (*BOE* n.º 103, de 30 de abril) que sigue manteniendo las actividades de temporada como un régimen especial al que se vincula la autorización de residencia temporal y trabajo por cuenta ajena de duración determinada, y pasa a reducir los cupos anuales de trabajadores extranjeros con el fin de otorgar preferencia a los trabajadores en situación de desempleo que se encuentran en España debido. Desde ese momento, la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral (*BOE* n.º 162, de 7 de julio) promueve la incorporación de los trabajadores españoles y los extranjeros residentes en el país a las campañas de recolección y se apostó por intensificar la colaboración público-privada de los servicios públicos de empleo. Ello originó que las empresas de trabajo temporal (en adelante, ETT) operen en las campañas agrarias. Esta situación ha provocado ciertas situaciones abusivas, que han sido denunciadas por los sindicatos, que hablan de fraude salarial y de cotización a la Seguridad Social y establecer jornadas extenuantes (Allepuz, 2018).

2.4. Incidencia del COVID-19 en los trabajos agrícolas de temporada

La pandemia por coronavirus ha dado mayor visibilidad a las condiciones de trabajo y vida precarias de los trabajadores de temporada transfronterizos. Como consecuencia

del COVID-19 se ha producido una acusada falta de mano de obra en las fechas en que se precisaba la contratación de trabajadores de temporada debido a las restricciones fronterizas establecidas por los Estados miembros. Por tal motivo, la Comisión Europea realizó un documento sobre el ejercicio de la libre circulación de trabajadores que se publicó el 30 de marzo de 2020. En lo referente a los trabajos de temporada en la agricultura se establecieron una serie de Directrices para la entrada en la Unión Europea de nacionales de terceros países, consistentes en reforzar los controles sanitarios, proporcionar una protección adecuada en materia de seguridad y salud y unas adecuadas condiciones de vida y de trabajo, con especial atención al distanciamiento físico. Además de ello, la Comisión Europea insta a los Estados miembros a llevar a cabo una mayor inspección de trabajo y garantizar alojamientos dignos.

En España, se aprobó en el mes de abril y con el fin de aportar una respuesta adecuada a la situación de emergencia ocasionada por la pandemia del coronavirus, el Real Decreto Ley 13/2020, de 7 de abril, por el que se adoptan determinadas medidas urgentes en materia de empleo agrario (*BOE* n.º 98, de 8 de abril). Con esta norma se pretende asegurar la recolección en las explotaciones agrarias, garantizar el flujo productivo para los eslabones posteriores de la cadena y el abastecimiento de la población ante la disminución de la oferta de mano de obra que habitualmente se ocupa de las labores agrarias en los campos españoles debido a las limitaciones sanitarias como consecuencia del COVID-19.

Podrán ser beneficiarios de estas medidas de flexibilización temporal las personas que, a la entrada en vigor de la citada norma, se encuentren en situación de desempleo o cese de actividad; los trabajadores cuyos contratos se han visto temporalmente suspendidos, como consecuencia del cierre temporal de la actividad, según lo acordado en el artículo 47 del texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, excepto los trabajadores afectados por los expedientes de regulación de empleo a consecuencia del COVID-19; los trabajadores migrantes cuyo permiso de trabajo concluya en el período comprendido entre la declaración del Estado de Alarma y el 30 de junio de 2020, cuya prórroga se determinará a través de instrucciones de la Secretaría de Estado de Migraciones; y a los jóvenes nacionales de terceros países, que se encuentren en situación regular, que tengan entre 18 y 21 años, como ya se ha adelantado.

Por su parte, el Real Decreto Ley 19/2020, de 26 de mayo, por el que se adoptan medidas complementarias en materia agraria, científica, económica, de empleo y Seguridad Social y tributarias para paliar los efectos del COVID-19 (*BOE* n.º 150, de 27 de mayo), prorroga las medidas antes indicadas hasta el 30 de septiembre del presente año. Ello aporta seguridad jurídica a todos esos beneficiarios que con su labor están contribuyendo al sostenimiento de un sector esencial en un momento de gran dificultad para España.

Tras la finalización de la vigencia de la citada norma, los jóvenes nacionales de terceros países, que se encuentren en situación regular y que tengan entre 18 y 21 años, podrán acceder a una autorización de residencia y trabajo, válida en todo el territorio nacional, sin límites geográficos o de actividad y sin aplicación de la situación nacional de empleo que en el apartado anterior se había indicado. Para reducir posibles inconvenientes a este colectivo, así como a los empresarios, la Secretaría de Estado de Migraciones ha emitido la Instrucción número 9/2020 de Medidas relativas a la prórroga de vigencia de determinados documentos expedidos por las Unidades de Extranjería y Fronteras, con ocasión del Esta-

do de Alarma declarado por la emergencia sanitaria COVID-19, la cual permite presentar su solicitud hasta el 30 de octubre de 2020. La presentación de la solicitud durante el plazo previsto les prorrogaba también el derecho a trabajar. Los requisitos para obtener la autorización de dos años, prorrogables por otros dos son relativos a la actividad continuada durante el período de referencia; esto es, desde el 9 de abril al 30 de septiembre de 2020.

En sintonía con lo aclamado por la Comisión Europea, el Ministerio de Sanidad de España publicó el pasado 3 de agosto de 2020 una Guía para la Prevención y control de la COVID-19 en las explotaciones agrícolas que vayan a contratar a temporeros. En dicho documento se establecen una serie de recomendaciones y medidas de contención adecuadas para garantizar la protección de la salud de las personas trabajadoras frente a la exposición al coronavirus SARS-CoV-2 en las explotaciones agrícolas que vayan a contratar a temporeros y en los alojamientos que se les proporcionen. Y es que, la situación de este tipo de trabajos lleva aparejada una serie de riesgos desde el punto de vista de transmisión del COVID-19. A ello se suma, que esos trabajadores suelen convivir en alojamientos donde se comparten zonas comunes.

2.5. Condiciones laborales de los trabajadores eventuales, temporales y estacionales en el sector agrícola

Con carácter general, la gran parte de los trabajadores agrícolas asalariados están empleados de manera eventual. A esta eventualidad, hay que añadir que este tipo de trabajos suelen ser desempeñados por trabajadores de terceros países, muchos de ellos en situación de irregularidad, bien por no tener el permiso de trabajo o de residencia. Estos trabajadores de terceros países, suelen sufrir desventajas en términos de salarios, protección social y alojamiento. Estudios incluso a nivel internacional constatan que los problemas de este colectivo de trabajadores han aumentado a medida que el impacto de la globalización lleva a la disminución de los puestos de trabajo permanentes y a una fuerza de trabajo cada vez más precarizada y marginada (Hurst, 2007).

En muchas partes del mundo, los trabajadores de temporada ven denegados sus derechos más fundamentales, como es el derecho a la libertad sindical, a organizarse y a negociar colectivamente con los empresarios. Incluso, es muy usual que los trabajadores de temporada en el campo no tengan un contrato de trabajo escrito, lo que supone la no observancia de ciertos derechos laborales como el respeto a una jornada máxima legal, el salario mínimo interprofesional.

Centrándonos en nuestro país, no hay demasiado interés académico en analizar las condiciones laborales y de vida de los trabajadores de temporada en el sector agrícola. Si bien, se han encontrado algunas investigaciones de campo que abordan los mecanismos de protección social de este colectivo (González, 2019). Pero las noticias de prensa, sobre todo a partir de la pandemia, han mostrado una imagen penosa de las condiciones de vida de los trabajadores agrarios de temporada. Los sindicatos han exigido que se garantice la seguridad e higiene en el trabajo, así como las condiciones higiénicas y sanitarias en los alojamientos previstos para los trabajadores temporeros y se ha llegado a manifestar (Notas informativas CES, 2020).

3. CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica se han puesto de manifiesto una serie de cuestiones importantes referentes al colectivo de personas que realizan trabajos de temporada. En primer lugar, el trabajo de temporada en el sector agrícola está predominantemente desarrollado por nacionales de terceros países con escasa o nula formación académica y con bajos recursos, motivos que les obligan a realizar este tipo de trabajos ocasionales. Si bien, a partir del año 2011 y a consecuencia de la crisis económica de España se potenció la contratación de trabajadores nacionales en situación de desempleo y para ello se intensificó la colaboración de las ETT. Este mecanismo de contratación ha puesto en evidencia que otorga gran flexibilidad al empresario y tiene efectos denigrantes sobre las condiciones de trabajo.

En segundo lugar, y más después de la pandemia del COVID-19, se ha podido constatar la precariedad laboral y las duras condiciones que padecen los trabajadores de temporada agrícola. De hecho, desde instancias comunitarias se alienta a los Estados miembros a que introduzcan controles sanitarios a los trabajadores temporeros, así como proporcionarles una adecuada protección en materia de seguridad y salud y como no, en materia laboral.

Por último, se pone en evidencia la escasa literatura existente en lo referente a las condiciones de trabajo de los trabajadores agrícolas de temporada.

BIBLIOGRAFÍA

- Achón, O. (2010). *Contratación en origen e institución total. Estudio sobre el sistema de alojamiento de trabajadores agrícolas extranjeros en el Segriá* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35217/1/OAR_TESIS.pdf
- Allepuz Capdevilla, R. y Torres Solé, T. (2018). La contratación de temporeros en las campañas de recolección del sector frutícola. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(1), 107-123.
- González Rodríguez, J. A. (2019). La protección social de los trabajadores temporeros en la agricultura española: el caso de la campaña de la fruta dulce ilerdense. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 53-78.
- Gordo, M., Allepuz, R., Márquez, J. y Torres, T. (2015). La gestión colectiva de los contratos en origen de temporeros colombianos en la provincia de Lleida. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 68, 233-252.
- Márquez Domínguez, J. A., Gordo Márquez, M., Felicidades García, J. y Díaz Diego, J. (2013). Evolución de los contingentes de trabajadores extranjeros en España (1993-2011): las actividades agrícolas. En J. A. Camacho Ballesta e Y. Jiménez Olivenza (eds.), *Desarrollo Regional Sostenible en tiempos de crisis* (vol. 2, cap. 41, pp. 757-780). Universidad de Granada.
- Martín, E. (2004). *La inmigración extracomunitaria en la agricultura española*. Fundación Alternativas.
- Mata Romeu, A. (2018). La globalización y sus consecuencias: apuntes sobre los temporeros en la fruticultura Leridana. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (24), 209-224.
- OCDE (2013). *International Migration Outlook*. SOPEMI: 2008-2013. Edition.

- Hurst, P. (2007). *Trabajadores agrícolas y su contribución a la agricultura y el desarrollo rural sostenibles*. Oficina Internacional del Trabajo.
- López-Sala, A., Molinero, Y., Jolivet, M., Eremenko, T., Beauchemin, C., Samuk, S. y Consterdine, E. (2016). *Seasonal Immigrant Workers and Programs in UK, France, Spain and Italy*. Working Paper Series. Temporary versus Permanent Migrant. Temper EU Project.
- López, I. y Rodríguez, E. (2010). *Fin de siglo, financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo hispano (1959-2010)*. Traficantes de sueños.
- Sakala, C. (1987). Migrant and Seasonal Farmworkers in the United States: A review of Health Hazards, Status, and Policy. *The International Migration Review*, 21(3), 659-687.
- Tabares, E. (1989). *Jornaleros y temporeros*. Cáritas Española Editores.

PARTE II
Menores y jóvenes vulnerables

15 La noción de niño en los discursos pedagógicos en Colombia: entre la inteligencia y la personalidad

Juan Diego Galindo Olaya¹

1. INTRODUCCIÓN

Existe un modo de ver y hablar² del niño en el siglo xx como la fuente del progreso humano y el desarrollo global, como lo plantea Kofi A. Annan Secretario General de las Naciones Unidas en el informe titulado *Estado mundial de la infancia 2000*. Planteamiento con el que se cierra un decenio, pero también con el que se abre, pues dicha consideración se encuentra presente en activistas sociales como la inglesa Eglantyne Jebb³ o en doc-

1 Investigador Junior Minciencias, Grupo de Investigación Filosofía Educación y Pedagogía. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Hacemos referencia a ver y hablar en términos del concepto de saber construido por Foucault en la Arqueología del saber. Al respecto Edgar Garavito (1994) señala que el saber se distingue por esas dos formas que se cruzan. De igual forma precisa que Foucault no habla de ver y hablar en términos empíricos, por lo que ver corresponde a hacer visible lo que es absolutamente indecible, por tanto, no es igual a un objeto y hablar corresponde a hacer decible lo que es absolutamente invisible que no corresponde a un sujeto de enunciación. Garavito plantea que «[...] lo visible y lo decible son irreductibles al sujeto o a un objeto o referente» (1994, p. 66). Lo visible y lo decible conforman lo que para el filósofo son las formaciones históricas en las que el sujeto y el objeto son situados y dependientes.

3 Nacida el 25 de agosto de 1876 en Inglaterra, estudió historia en Oxford, su preocupación por la infancia la lleva a ser maestra formándose en Stockwell Training College de Londres. Su trabajo como maestra despierta la insatisfacción de no poder mejorar las condiciones de vida de los niños que provienen de familias humildes, reconociendo que a nivel mundial existían niños con condiciones peores que los que estaban en la escuela de San Pedro en el pueblo de Marborough. Siente entonces que la enseñanza no es la salida a esta preocupación que la apremia por lo que inicia actividades como asistente social al pertenecer al Comité de Educación en la Charity Organization Society. Respecto de su sensibilidad y compromiso social, la publicación en conmemoración de los 95 años de la Save The Children señala: «La oportunidad de una misión humanitaria en el terreno aparece con ocasión de la guerra de los Balcanes, que se había iniciado en 1912. Allí la encontramos en 1913. Sorprende ver, en aquel ambiente, a una joven inglesa de treinta años cumplidos, pelo rubio, ojos azules de celta, valerosa y con sentido del humor, que habla francés y alemán, graduada en Historia y que escribe poemas. Hay multitud de refugiados desfavorecidos y sin esperanza; niños separados de sus padres que forman largas colas para obtener la sopa de la cantina móvil de la cual ella forma parte; niñas y niños que han sufrido tanto que ya no saben ni sonreír, ni jugar, ni hacer amigos. Jamás olvidará esta experiencia» (Save the Children, 2014, p. 3).

trinas pedagógicas como las emitidas por la Oficina Internacional de Educación⁴ (OIE). Sus voces reafirman la idea de situar al niño en un lugar diferente al del adulto, que implica pensarlo y proceder con él según sus propios derechos y necesidades, siendo la conservación y garantía de los primeros y la resolución de los segundos, condición de base para el progreso y el desarrollo, como correlatos permanentes a lo largo de los discursos sobre el niño en el siglo XX.

Por un lado, encontramos la proclamación de Jebb sobre el cuidado y la protección de los niños por parte de los Estados, razón por la que funda la *Save The Children Fund* en 1919 con el propósito de socorrer a los niños pobres y huérfanos de los países enemigos en la primera guerra mundial, asumiendo la consigna de la Cruz Roja en cuanto a que los heridos enemigos prevalecen como heridos y no como enemigos, consideración que respecto de los niños reitera bajo el principio de no discriminación. Además de las tareas de beneficencia de las que se ocupa; también se esfuerza por hacer visibles los problemas que aquejan a los niños, como lo son la mala alimentación, la enfermedad, el acceso a la educación y el trabajo infantil. Resultado de sus preocupaciones sobre la infancia, una vez creada la *Save The Children International* en 1920, con sede en Ginebra (Suiza), trabaja en la construcción de la Declaración de Ginebra, un llamado a los países para la atención de la infancia, bajo la convicción que la protección de los niños y su educación podrían garantizar un futuro mejor (Boffil y Jordi, 1999).

En la Declaración de Ginebra, adoptada por la Sociedad de Naciones en 1924 como la carta mundial sobre la infancia para los Estados miembros, se plantea el reconocimiento de deberes de la humanidad con los niños, como propender por su desarrollo material y espiritual, garantizar su alimentación, atención, estimulación, reeducación y ayuda, el socorro en primera medida ante una calamidad, brindarle condiciones para ganarse la vida, protegerlo de cualquier explotación y educarlo para que ponga al servicio de los otros sus mejores cualidades (Declaración de Ginebra), reafirmando a través de dichos deberes, la educación para el servicio, asociada al desarrollo espiritual y condiciones para que pueda ganarse la vida como desarrollo material. Dicha declaración sirve de base para la que realizará la Organización de las Naciones Unidas en 1959 sobre los derechos de los niños, entre los que se encuentra de nuevo la preocupación por el desarrollo mental, físico y social (derecho 2).

Estas dos declaraciones, en tanto manifestaciones internacionales de las preocupaciones por la infancia mundial en la primera mitad del siglo XX, trazan dos planos de consi-

4 La Oficina Internacional de Educación fundada en 1925 en Ginebra por Edouard Claparède, Pierre Bovet y Adolphe Ferrière, como plataforma no gubernamental para promover el liderazgo en materia de educación financiada con los mismos recursos de la Fundación Rockefeller con que fue creado en Instituto J.-J. Rousseau. Sin embargo, solo hasta 1929, cuatro años después de su fundación, al encontrarse frente a dificultades de financiación, se abrió a otros países como organización intergubernamental en educación, tomando como base el gobierno de la República y Cantón de Ginebra, momento en el cual, el ginebrino Jean Piaget asume la dirección hasta 1967. Como objetivo, la OIE se propuso ser un centro de información sobre educación y de investigaciones científicas experimentales y estadísticas para que sean del alcance de los educadores bajo el criterio de neutralidad política, filosófica y confesional (1979, p. xiii). A partir de 1934 la OIE organiza la Conferencia Internacional de Instrucción Pública y en 1946 mediante un acuerdo de colaboración se organiza en conjunto con la UNESCO y en 1999 se vinculó a esta como el instituto responsable del contenido educativo, los métodos, las estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la elaboración de currículos.

deración del niño, a saber, uno en términos de su interioridad, que podrían entrecruzarse a propósito del desarrollo mental y el otro, en términos de su exterioridad, planteado a propósito del desarrollo físico (cuerpo) y social (personalidad). En consonancia con lo anterior, por otro lado, la OIE a través de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública desarrollada para los Ministerios de Instrucción Pública que participaban en ella mediante sus delegados, reafirma dichos planos de concepción sobre la infancia, mediante un código o doctrina internacional a propósito de la instrucción (UNESCO, 1979, p. ix), que se presenta a manera de recomendaciones. En ellas se reitera que la formación de los niños debe darse en términos, físicos, intelectuales y morales, agregando que esta debe tomar en consideración las condiciones psicológicas de la edad para adaptar los métodos (UNESCO, 1979, R1), lo cual inscribiríamos en el plano de la interioridad, a la vez que la educación debe estar en articulación con el mundo del trabajo a partir de la exploración de aptitudes profesionales (UNESCO, 1979, R1), correspondiente al plano de la exterioridad.

Entonces, el niño considerado según estos dos planos como una mente y como un cuerpo/personalidad, anclado a la idea de que en él reside el futuro de la humanidad, en términos de su desarrollo y progreso, hace que las miradas se vuelquen hacia él como parte fundamental o principal del engranaje social, por tanto, es visto en términos de lo que será, del lugar que ocupará, de la función que desempeñará, razón por la cual, pensar su educación resulta fundamental. Por tanto, el modo de ver y hablar del niño en el siglo XX lo sitúa como el punto de condensación del futuro en su presente, como algo por conocer, por estudiar, por descifrar, abriendo la puerta en el campo de la educación a disciplinas como la biología, la psicología y la medicina, de las cuales se incorporan sus técnicas de observación y registro de conductas, crecimiento y desarrollo en las prácticas pedagógicas de la escuela, para extraer de ellas planteamientos generalizables⁵ sobre el desarrollo de la inteligencia y la perfectibilidad de la personalidad de niño, con lo que se conforma una imagen de este en tanto hombre que ocupará un lugar predestinado en la sociedad.

De ahí que en este texto se problematiza dicha concepción, a saber, el niño definido en términos de una inteligencia y personalidad sujetas a lo fines útiles de una sociedad, según los cuales se le dictamina qué pensar y cómo conducirse, desconociendo su naturaleza y limitando su libertad, volviéndolo un hombre dependiente a las necesidades de la sociedad en la que vive. Concepción determinante de los discursos pedagógicos en Colombia. Esta idea del niño en términos de Rousseau, se traduce en el privilegio por la formación del hombre civil, o del hombre en función de los fines sociales, antes que la del niño en términos de su naturaleza y su potencia, en conjunto para sí, que establece relaciones con los otros en términos de enteros absolutos, es decir, con otros como él, que no se encuentran en una relación de dependencia y determinación con los hombres o con las cosas (2011, p. 48). Discusión teórica que pone en el centro del análisis la cuestión de las relaciones de sometimiento o tiranía en que se forma al niño y en las que se le define un lugar en la escuela y la sociedad.

5 De acuerdo con Deleuze, al hablar de generalidad se reconocen dos tipos de órdenes, el primero, el orden de las semejanzas que se plantan en términos cualitativos, el segundo, el orden de las equivalencias en términos cualitativos. La generalidad se expresa en cuando un término puede ser reemplazado, ya sea porque dos cosas resultan semejantes por sus cualidades 2009-2021.

2. NIÑO: NATURALEZA Y UTILIDAD

La imagen del hombre inscrita en el niño, lo vuelve un objeto por conocer para la biología, situado en el campo de la educación, hace de él un objeto de conocimiento para la psicología y la medicina, siempre en la perspectiva de determinar aquello que es con relación a lo que deberá ser, o el lugar que deberá ocupar en la sociedad. Lo cual traza un horizonte en la educación de los niños a propósito de las necesidades materiales y culturales de un país, por lo que adquiere relevancia la orientación escolar y profesional. Se ve en el niño el futuro más que su presente y desde este punto de vista se le estudia y se le forma mediante prácticas educativas que buscan el desarrollo de su inteligencia y personalidad, como forma de su interioridad/exterioridad en la que se encuentra en germen el progreso y el futuro de las naciones.

Es decir, el niño objeto de estudio para la ciencia, no puede desprenderse de los intereses de la sociedad moderna y de la economía, que tenían que ver con formar un individuo que se adapte a las leyes del trabajo, de la moral y de la convivencia ciudadana, concepción antropológica que usando uno de los planteamientos del filósofo de la Ilustración Jean Jacques Rousseau, piensa al niño como hombre civil antes que, como niño, es decir, en términos de su propia naturaleza. La educación para Rousseau tiene como finalidad formar al hombre natural antes que, al hombre civil, pues este último nace, vive y muere en la esclavitud, siendo una fracción del cuerpo social, recibiendo su valor en tanto hombre en la dependencia a dicho cuerpo.

Para Rousseau no se educa al niño fijándolo a su función en la sociedad, pues esto lo somete y no lo deja ser según su naturaleza. La imagen del hombre civil contenida como germen en el niño traza rutas preestablecidas⁶ por las que debe transitar y, por tanto, el niño no creer en ellas. En términos sociales los puestos que debe ocupar el niño cuando sea adulto parecen estar marcados, sin embargo, formarlos para ocupar el puesto ya predefinido ocasiona que cuanto tenga que ocupar otro no pueda hacerlo. En este sentido, la educación pensada en esos términos solo resulta efectiva en el caso que concuerde con el lugar que se espera que ocupe el niño según su vocación⁷. De fondo, esta parece ser la concepción que se traduce en la idea del niño como futuro del desarrollo y progreso social que exponen los organismos internacionales en términos de los planos de la inteligencia y la personalidad.

Rousseau puso en el centro de las discusiones la naturaleza del niño, entendida como una condición de la existencia de los hombres, por un lado, en términos de una inclinación, es decir, una dirección que no está predefinida, sino que se va trazando en el ejercicio mismo de vivir; por otro lado, una disposición para afectar y ser afectado en el desa-

6 Al respecto de lo posible indica Deleuze en *El bergsonismo* «La idea de posible aparece cuando, en lugar de captar cada existente en su novedad, referimos el conjunto de la existencia a un elemento preformado del que se supone que todo habría salido por simple “realización”» (2017, p. 16).

7 En términos de Rousseau «En el orden social, donde todos los puestos están marcados, cada cual debe estar educado para el suyo. Si un particular formado para su puesto se sale de él, ya no sirve para nada. La educación solo es útil mientras la fortuna concuerda con la vocación de los padres; en cualquier otro caso es perjudicial para el alumno, aunque solo sea por los prejuicios que le ha dado» (2011, p. 51).

rollo de sus órganos y facultades, por los hombres en tanto conforman un juego de relaciones sociales y culturales en el que está inscrito el hombre al nacer y el mundo de las cosas que lo rodea. Por lo que en el estado de naturaleza la diferencia entre los hombres corresponde a su composición natural, a saber, el estado de su inclinación hacia... y disposición para...⁸. Es esta posibilidad de su naturaleza, que los hace libres, en tanto no está determinada por un deber ser social de la misma, que condiciona su inclinación o sus disposiciones.

Educar al niño se trata de enseñarle a conocerse a sí mismo, pues se le educa para vivir, es decir, conocer su modo de ser en términos de su potencial de afección, de su inclinación vital, de su naturaleza. Por tanto, vivir para el filósofo no hace referencia a una acumulación de experiencias o sensaciones que pueden ser fijadas de forma secuencial en cortes temporales, sino del juego de estas en la composición de un modo de vida, de una subjetividad. De ahí que señale el filósofo: «Se trata menos de impedir morir que de hacerle vivir [...]. El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida» (2011, p. 53), es decir, componer la vida, la existencia y su intensidad, a partir del conjunto de sensaciones que afectan al niño, así como de aquellas de las que él es una fuerza de afección. En consecuencia, el oficio de vivir no trata un problema de vocación que puede estar determinada por la influencia de los padres, en su lugar, se trata de un llamado de la naturaleza a la vida y es justo en el sentido de dicho llamado que el filósofo piensa la educación de Emilio, por tanto, se ocupará de enseñarle el oficio de vivir, antes que hacerlo para que sea un magistrado, un soldado o un sacerdote.

Vivir es el oficio que le enseña Rousseau a Emilio, que consiste en sentir la vida gracias a su cuerpo, órganos, sentidos y facultades⁹, pues dicho sentir le da contenido a la existencia absoluta del niño puesta en concordancia con su naturaleza y no una existencia relativa, como efecto de la desnaturalización que ejercen las instituciones al hacerlo una parte de la unidad, en la que solo es sensible en tanto parte de algo que adquirirá un valor por encima de sí mismo (2011, p. 48). En este sentido, Rousseau diferencia entre el hombre natural y el hombre civil, el primero como aquel que es todo para sí, el segundo como aquel que es en tanto hace parte de un conjunto más amplio, por ejemplo, el Estado, por lo que la idea de ciudadano es la de un elemento determinado por el cuerpo social, que recibe su valor y su lugar en tanto pertenece a este y no como en el caso del hombre natural que no depende de otro para ser sí mismo, para obrar, hablar, ser resuelto y

8 De acuerdo con Deleuze (2005), el estado de naturaleza del que nos habla Rousseau no es el resultado de la buena voluntad, sino de un manifiesto lógico, según el cual, el hombre en dicho estado no puede ser malo, porque no existen las condiciones, no están dadas para ello, pues en dicho estado el hombre se relaciona con las cosas y no con otros hombres, por lo que el estado de naturaleza puede ser entendido como un estado de aislamiento entre los hombres. Pregunta Deleuze «¿Cómo ser malos cuando no se dan las condiciones necesarias?», señalando que no hay maldad que no se inscriba en relaciones de opresión que corresponden a intereses sociales (Deleuze, 2005, pp. 71-72).

9 Paolo Virno dice, en *El recuerdo del presente*, un ensayo sobre el tiempo histórico, que: «Es conocido que Rousseau elaboró el concepto fundamental de su filosofía política utilizando una facultad existencial, la voluntad, la cual, de todas las facultades, siempre parece la más íntima, personal, secreta. Rousseau habla de voluntad general» (2003, p. 13). En este sentido se trata de la voluntad es del deseo por conocer, por saber, en tanto facultad.

tomar partido (2011, p. 48). En este sentido, educar al niño en la dirección que traza su naturaleza es educarlo para sí mismo, no para los demás, de tal suerte que adquiera conciencia de sí, reconozca sus inclinaciones y sus obligaciones en el oficio para el cual es educado, a saber, vivir.

Sin embargo, los discursos pedagógicos del siglo XX se distancian de planteamientos filosóficos sobre la educación de Rousseau, en particular, respecto de noción de naturaleza, en tanto asumen la definición de la biología, como estado de existencia de los organismos, a saber, vivos/adaptables. Se configura entonces una pedagogía científica que se introdujo como discurso necesario para la eficiencia en la enseñanza y la transformación de la escuela a mediados del siglo XX, agenciado por organismos internacionales como la Unesco y la OIE, y por teóricos vinculados al movimiento intelectual Escuela Activa, muchas veces participantes de estas organizaciones como Jean Piaget, Maria Montessori, Ovidio Decroly y John Dewey. La distancia que asumen los pensadores de la escuela activa frente a los planteamientos expuestos por el filósofo en el Emilio sobre la noción de naturaleza se fundamenta en la ausencia de pruebas experimentales, la observación objetiva, sistematicidad e interpretación de datos, que permitan la comprobación, la verificación y la definición de conclusiones generalizables¹⁰.

Las ideas de la escuela activa se vuelven el marco de los discursos pedagógicos que serán determinantes en la segunda década del siglo XX para Colombia según el análisis del corpus que conforma el archivo de esta investigación¹¹. De ahí que cuando se habla de «ciencia pedagógica» en los discursos de la época, se está hablando del uso de disciplinas consideradas científicas como la psicología, en tanto referencia primordial para la pedagogía, pues es a partir de dicha relación de subordinación, que se le atribuye la posibilidad de decidir cómo debe ser educado el niño, las normas, los caminos y los medios a utilizar (1959, tomo II, folio 409), pues gracias al método experimental de la psicología, en particular la genética y funcional, es posible conocer al niño en términos de su funcionamiento intelectual y de su personalidad. Es decir, se ha descifrado su funcionamiento para poder intervenirlo, mejorarlo en la medida de lo posible o prevenirlo de cualquier desviación, con relación a una referencia o deber ser de su desarrollo.

En consecuencia, señala Georges Canguilhem que la psicología como ciencia de las relaciones y del comportamiento que se construye a finales del siglo XIX repudia toda relación con una teoría filosófica y acepta el modelo de la biología para otorgarse el carácter de ciencia objetiva de las aptitudes, las reacciones y el comportamiento, pero olvidando «[...] las circunstancias históricas y los medios sociales en los cuales se ven inducidos al proponer sus métodos o técnicas y ganar la aceptación de sus servicios» (2009, p. 401). Es decir, preocupados por el método de medición no dan cuenta de qué niño y en qué condiciones se piensa según las circunstancias históricas en las que este es educado.

10 Suponiendo bajo el criterio de científicidad, que todo ello resulta necesario para darle validez a un discurso político-filosófico como el de Rousseau.

11 El material utilizado en esta investigación correspondiente al Fondo pedagógico de la Biblioteca Jorge Palacios Preciado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia contempla los materiales utilizados por los maestros de la época para la formación de maestros de otras facultades de la Universidad.

Los discursos pedagógicos distantes de la filosofía y preocupados por la validez científica de sus planteamientos, apuestan por la construcción de una serie de leyes del desarrollo del niño en términos de su inteligencia y personalidad, que no se pueden desligar del ideal de sociedad y cultura de la época, a saber, desarrollo y progreso, que sitúa al hombre como herramienta o recurso para ello, en la que se busca no solo inscribir sino distribuir a los niños, individualizados, en el sentido de su normalización para que interioricen: que tanto ellos como los otros tienen valor social según su rango de inteligencia; que pensamiento e inteligencia son equiparables en estas condiciones prácticas en el campo de la educación en tanto función social del conocimiento; que se piensa o se es inteligente en relación con otro que lo aprueba, reconoce y le otorga dicho valor.

Por tanto, resulta oportuno preguntar por qué y para qué es útil mantenerse en la idea de niño como organismo y conducta adaptable en términos de su inteligencia y personalidad; los test de medición de la inteligencia, de la personalidad y de la vocación, son instrumentos de clasificación, distribución y normalización en la escuela, que sirven para la organización institucional y la administración de los conocimientos, que por un lado establecen lo que el niño debe aprender según un criterio que corresponde al modo pensar y de vivir de una determinada sociedad. En este sentido, los discursos pedagógicos de la escuela activa preparan los niños para los requerimientos de la sociedad a la que están destinados, por lo que el discurso pedagógico en la escuela: «[...] se da a la tarea de interpretar todo cuanto hace el niño en la escuela bajo un principio de utilidad [y normalidad], por lo que valora ciertas conductas como necesarias y benéficas, y desestima otras como inconvenientes y perturbadoras del desarrollo de la inteligencia» (Galindo, 2016, p. 45).

3. CONCLUSIONES

De ahí la importancia que le da Rousseau al conocimiento del niño por parte de sí mismo y de su maestro, ya que para el primero, conocer su voluntad, en tanto fuerza que responde a su inclinación natural, le permitirá vivir y ser un hombre, más que cumplir una función en la sociedad, ocupa un lugar en el que puede, según sus órganos y facultades, determinar cosas, a la vez que optar por aquello que le conviene y dejar de lado aquello que no le conviene, en tanto no corresponde a su naturaleza (2011, p. 51). Para el caso del maestro, conocer la naturaleza del niño, no se hace para definir preceptos o construir métodos de enseñanza para ser aplicados, puesto que, esta postura responde a la idea de una mala educación, en la que los maestros «[...] se preocupan más de hacerlos hombres según su propia idea del mundo, contraviniendo de esta manera el modo de ser natural del niño» (Montero, 2008, p. 112). En su lugar, se trata de un estudio y una escucha atenta de los niños por parte de los maestros, para aprender de la naturaleza de ellos, es decir, su voluntad, sus inclinaciones, su deseo de conocer, el motivo de sus preguntas, que permitan enseñarle al niño a conocerse, a sacar partido de sí mismo, a saber, vivir y a ser feliz (Rousseau, 2011, pp. 63-64), para de ahí lograr la educación que logro Emilio: «[...] educado según un espíritu universal, unas facultades que hacen posible que adquiera conocimientos, cuenta con un espíritu instruido, sabe para qué sirve lo que sabe y por qué, y conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas» (Montero, 2008, p. 106).

Sin embargo, hablar de inicio o punto de partida en Rousseau, no tiene que ver con pensar que el camino por el que transita el niño en su formación esté demarcado, siga procedimientos que deba cumplir como prerequisites para avanzar o que indiquen un retraso; pues dicha concepción no solo implica conocer el punto de partida, sino tener definido el punto de llegada, el resultado final, a saber, un hombre como instrumento útil para el desarrollo y progreso de los Estados. En su lugar, se pregunta el filósofo ¿quién conoce el otro extremo?, en tanto la formación del niño avanza según su genio, gusto, necesidades, talentos, pasiones, ocasiones y entrega que tenga para experimentar, en este sentido señala: «Ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser; ninguno de nosotros ha medido la distancia que puede haber entre un hombre y otro» (Rousseau, 2011, p. 85). Es decir, no se entiende un progreso, avance o desarrollo del niño con referencia a algo externo, sino en relación con sí mismo, en tanto es él a la vez el punto de partida y el punto de llegada, en un proceso que está determinado por su propia naturaleza.

Así las cosas, para el filósofo, el niño es libre en tanto nace, esa es su condición natural de existencia, que se concreta en términos de una inclinación y una disposición vital, con las que entra en el juego de relaciones que establece con los hombres con quienes aprende a hacer uso de ellas, y con las cosas con las que adquiere una experiencia. Juego que pone en ejercicio sus fuerzas frente a las necesidades y la impotencia, como afecciones que son propias de la vida, y a través de las cuales compone un modo de ser, de existir, del que se desprende su lugar como un déspota educado en la condescendencia y la servidumbre del adulto, en tanto es situado como el centro alrededor del cual giran los hombres y las cosas según su deseo; o en un esclavo educado en las obligaciones, los deberes, la obediencia y los mandatos, por cuanto su lugar es el de dependencia al otro, su existencia está condicionada al deseo de otro. Por tanto, la noción de niño para Rousseau es la de una composición que solo tiene como determinación su propia naturaleza, por lo que esta implica una suerte de conocimiento, no en términos de leyes generalizables a la infancia en tanto conjunto de los semejantes, sino, como lo plantearía Deleuze, según un devenir intenso, un devenir niño, que constituye su forma de individuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Boffil, A. y Jordi, C. (1999). *La Declaración de Ginebra Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
- Canguilhem, G. (2009). ¿Qué es la psicología? En *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias* (1.ª ed., pp. 389-406). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2005). Jean Jacques Rousseau, precursor de Kafka, de Céline y de Ponge. En *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)* (1.ª ed., pp. 71-75). Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2009). La repetición para sí misma. En *Diferencia y repetición* (1.ª ed., pp. 119-197). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2017). *El bergsonismo* (1.ª ed.). Buenos Aires: Cactus.
- Galindo, J. D. (2016). *Niño, inteligencia, devenir. Tesis Maestría*. Universidad del Rosario.
- Garavito, E. (1994). Las visibilidades en el discurso. *Politeia*, 14, 62-70.

- Montero, M. S. (2008). El Emilio: niño y educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 91-112.
- Rousseau, J. J. (2011). Emilio, o de la educación (3.^a ed.). Alianza Editorial, S. A.
- Save the Children (2014). Egalntyne Jebb La mujer que fundó Save the Children y desarrolló la primera Declaración de los Derechos del Niño. Especial: 95 Aniversario de Save The Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/cuaderno-englantyne-jebb.pdf>
- UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación Recomendaciones 1934-1977*. París: Imprimerie de la Manutention.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1959) *Material Memeografiado Fondo Pedagógico, Biblioteca Jorge Palacios Preciado*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Virno, P. (2003). *El recuerdo del presente: ensayo sobre el tiempo histórico* (1.^a ed.). Buenos Aires: Paidós.

16 Aproximaciones teóricas frente al fenómeno de la deserción y uso de las TIC en Educación Superior

Elkin Arturo Betancourt Ramírez¹

1. INTRODUCCIÓN

Documentar factores de deserción estudiantil a partir de la observación de esta problemática, desde sus causas, nos permitirá observar una perspectiva particular del estudiante, que es quien converge de manera individual, y es el actor principal en su decisión de mantenerse o abandonar la educación superior; entonces repensar la Educación Superior frente a la deserción puede encaminar a consolidar mejores oportunidades de acceso y potenciar Sistema de Educación Superior basado en la calidad.

Asimismo, se constituye como una herramienta que puede incidir en mejorar los niveles de equidad, competitividad y productividad de un país, ya que este fenómeno desde sus consecuencias económicas, sociales y personales (abandono de los estudios trae a los estudiantes y sus familias) con lleva a situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, tales como el subempleo, la drogadicción, la falta de participación en la sociedad civil y la incursión en delitos (Díaz, 2008).

Como los señala Cabrera (2006), las tasas de deserción estudiantil son un indicador de baja calidad, pues se entiende que la universidad no hizo lo necesario para que los estudiantes terminaran su carrera.

La deserción definida desde el individuo implica reconocer que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento de abandono pueden diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento. Desertar significa entonces el fracaso individual en completar un determinado curso de acción para alcanzar una meta deseada. La deserción del individuo representa así el fracaso de la institución que no ayudó al estudiante a lograr lo que originalmente se había propuesto al ingresar en la institución de educación superior (Universidad de los Andes, 2014).

Entonces, los factores que afectan las tasas de deserción se han caracterizado en términos de variables estudiantiles, variables institucionales o variables de interacción estudiante-institución, lo que ha dado como resultado un amplio espectro de hallazgos e in-

¹ Profesor Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

terpretaciones, con diferentes estudios que ofrecen perfiles variables de los atributos y factores asociados con la deserción. (Andrés y Carpenter, 1997; Drea, 2004; Grayson y Grayson, 2003; Parkin y Baldwin, 2009; Summers, 2003; Tinto, 1993).

La deserción estudiantil tiene consecuencias sociales, emocionales y económicas no solo en el propio estudiante sino en su entorno más cercano como lo expresa González y Girón (2005). Asimismo, lo afirma Díaz (2008). Los estudiantes que no concluyen sus estudios son subempleados y no obtienen los ingresos económicos deseados, como también afirma que a pesar de que la deserción estudiantil como definición está en discusión, se puede indagar que si es un abandono voluntario puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS

Desde la integración social, Braxton, Sullivan y Johnson (1997) afirman que el compromiso institucional después de la matrícula y el compromiso institucional posterior, a su vez, afecta positivamente la persistencia en la universidad.

A partir de Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008) ordenan variables analizadas en asociación al grado expuesto en el abandono universitario de esta manera concurren las siguientes variables:

- Características de tipo: psicológico-profesorado-titulación.
- Estrategias y actividades de estudio.

Entonces las investigaciones de Bethencourt et al. (2008), permitieron estas características en la terminación de sus estudios de los estudiantes, hay una connotación en la constancia para finalizar la titulación.

Spady (1971), por su parte desarrolló el Modelo al proceso de Deserción (*Model of the dropout process*) donde la retención y la deserción de estudiantes en la postsecundaria es principalmente una función de las interacciones de los estudiantes con los sistemas académicos y sociales de la institución, con conceptos como Rendimiento de grado, Potencialidad académico, Entorno Familiar, Desarrollo personal, Desarrollo intelectual, lo anterior observándolo desde un punto de vista de integración social y compromiso institucional, la propuesta de Spady sobre deserción universitaria, ajusta su modelo basado en la teoría del suicidio de Durkheim, donde sostiene que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo.

Desde Bean y Metzner (1985) los factores externos a la institución pueden ser de importancia, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución, en otras investigaciones posteriores Bean y Vesper exponen que los factores no cognitivos como actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses desde lo personal, asimismo como los ambientales y organizacionales, presentan un grado alto de deserción en los estudiantes.

Tinto (1975) explica el proceso de deserción como un ajuste entre el estudiante y la institución, a partir de la integración entre las experiencias académicas y las sociales, ex-

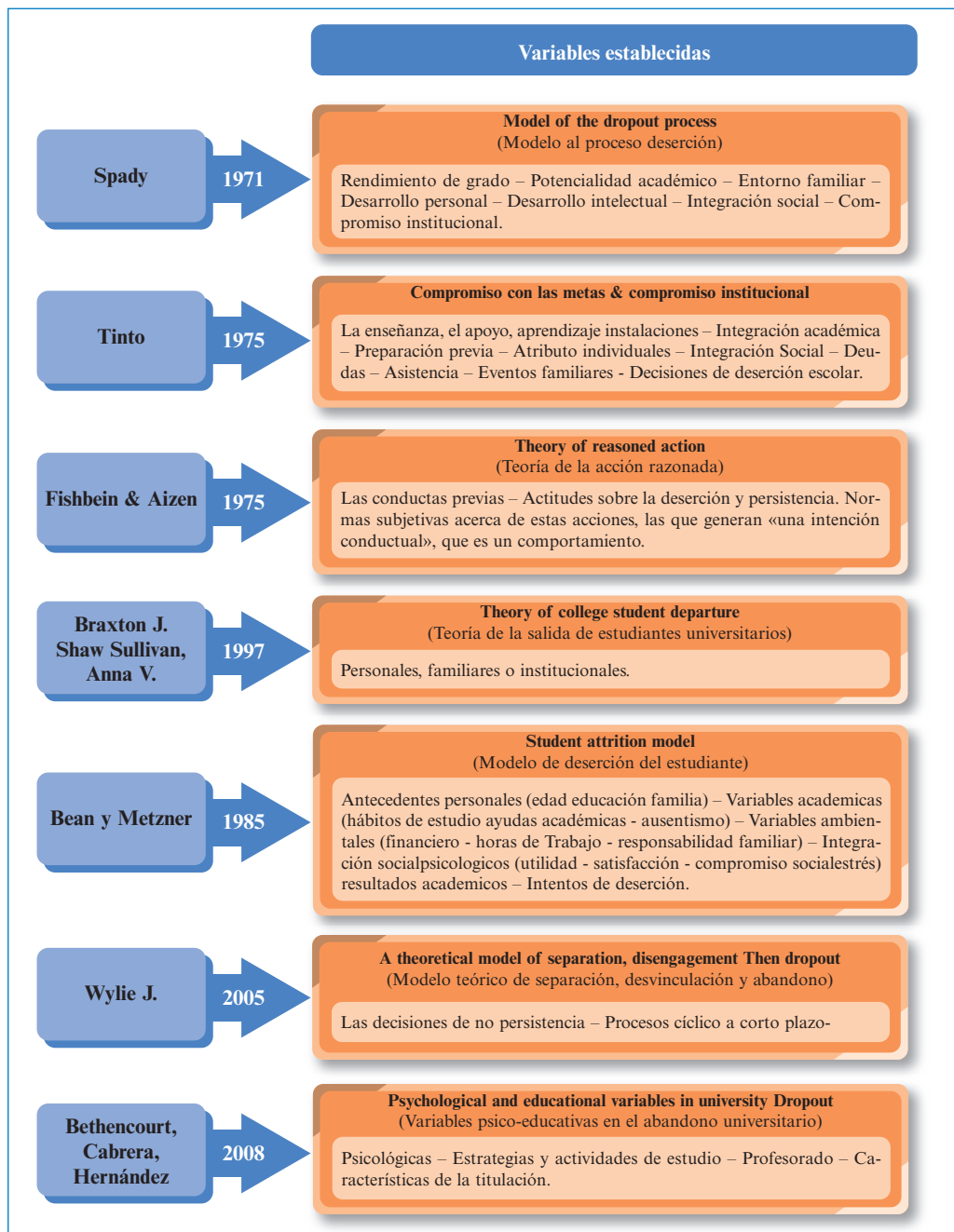


Figura 16.1. Modelos establecidos en la Deserción (1971-2008). Fuente: elaboración propia. Adaptada de Spady et al. (1971).

plica asimismo la permanencia en cuanto mayor es la participación e integración del estudiante en la vida de una institución postsecundaria, mayor es la probabilidad de que el estudiante permanezca inscrito en esa institución (Astin, 1984, 1997; Dietsche, 1990; Drea, 2004; Grayson y Grayson, 2003; Noel y Levitz, 2007; Stover, 2007). Estos investigadores utilizan una variedad de teorías marcos sociales, incluido un enfoque que destaca el papel de las e integración académica para la persistencia de los estudiantes universitarios de Tinto (1975).

Sin embargo existe cabe señalar que en la actualidad las tic van tomando más relevancia en el ámbito educativo, elementos como como la virtualidad y la educación a distancia, hacen que parte de modelo que plantea Tinto esta por ajustarse, ya que él lo esboza para situaciones tradicionales en clases presenciales, asimismo la condiciones referidas en otros modelos como Bean y Metzner (1985), factores como la edad son más relevantes al momento de la integración social y académica en las instituciones de educación superior a en contra posición a la propuesta de Tinto.

Los rasgos de personalidad que diferencian a los estudiantes en un entono psicológico son una característica que se puede anotar al momento de terminar sus estudios respecto a los estudiantes que no lo hacen, desde allí Fishbein y Ajzen (1975) en uno de los primeros modelos expuestos en la literatura en deserción, manifiestan en su Teoría de la Acción Razonada, que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes, estas dada por acciones como, conductas previas, actitudes sobre la deserción y persistencia, donde «una intención conductual», es un comportamiento definido, el presente modelo asume la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas.

3. FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN

Realizar una caracterización de los estudiantes en: desertores y no desertores, y la determinación de la probabilidad de pertenecer a uno u otro grupo, dados ciertos atributos, permiten diseñar políticas de permanencia, optimizando el uso de los recursos disponibles en las universidades y minimizando los costos sociales, Pantages y Creedon (1978) sostienen que los estudiantes se comprometen cada vez más a completar sus títulos a medida que aumenta su inversión de tiempo y dinero en la educación superior.

De lo anterior, y retomando a Tinto (1983) (figura 16.2) la integración a ámbito social como al educativo que preceden al desertor, quien es aquel que no culmina los estudios o proyecto educativo, asimismo es el caso del estudiante perteneciente a una Institución de Educación que durante dos semestres académicos consecutivos no presenta actividad académica, este último se denomina como «primera deserción» (*first drop-out*) ya que no se puede establecer si pasado este período el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico.

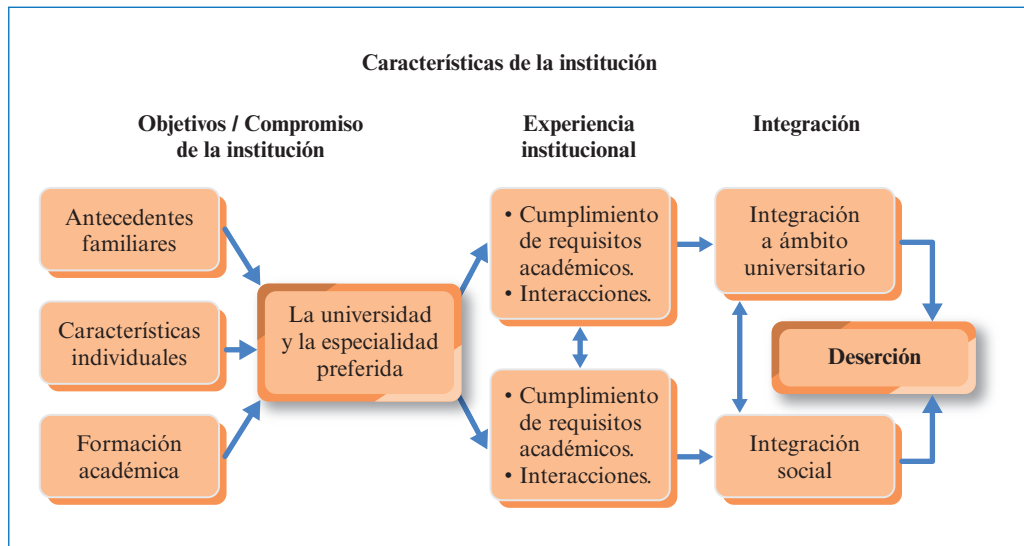


Figura 16.2. Marco conceptual de investigación. Fuente: elaboración propia. Adaptada al modelo de Tinto (1983) (*Conceptual framework of research based on Tinto's model*).

4. DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN

Establecer clasificaciones de factores que influyen en la deserción permiten constituir un panorama más acertado de las condiciones que son favorables para las instituciones y los estudiantes al momento de asumir los retos de la educación superior, a continuación, podemos observar características que pueden influir en la deserción de los estudiantes, asimismo en la figura 16.3, podemos entrever los diversos autores que ajustados a los factores determinantes.

Factores personales

- Psicológico: motivación-emocionales.
- Social: familia-amigos-entorno vivencial.
- Individuales: género-edad-estudios académicos.

Los factores personales en la deserción de los estudiantes según Lovitts (2001), también se incluyen variables demográficas como también las características individuales y las características psicosociales, asimismo en estudios realizados anteriormente por Bean y Vesper (1990) donde observaron factores, como actitudes, aspiraciones, motivaciones e intereses personales, teniendo una tasa alta en la deserción voluntaria.

Factores académicos

- Cognitivos: bajo rendimiento académico, repitencia, indisciplina e inexistencia de métodos de estudio.
- Institucionales: dificultades en los programas-insatisfacción académica-orientación profesional en la institución-seguimiento académico.

El bajo rendimiento académico del estudiante está determinado por el desempeño y sus procesos cognitivos, como también las dificultades en la orientación vocacional y falta de hábitos de estudio, sin embargo, problemáticas relacionadas con la infraestructura pierden progresivamente incidencia y cobran importancia los de tipo social externo denominados extraacadémicos (Boado, 2003).

Factores socioeconómicos

- Ingresos familiares.
- Desempleo.
- Trabajo.

El apoyo financiero en sinergia con un compromiso académico influiría en la decisión de permanecer en la institución y consolidar un título, retribuido esto de forma económica en lo laboral, sin embargo, quienes no concluyen sus estudios son subempleados y no obtienen los ingresos económicos deseados (Díaz, 2008).

Factores institucionales

- Cambio de institución.
- Deficiencia administrativa.
- Programas académicos obsoletos y rígidos.
- Baja calidad educativa.

La relevancia de la temática de la deserción no solo se asocia con las políticas educativas de la institución, sino que también se refleja en el compromiso que el sistema universitario tiene con el desarrollo económico de la región (Sánchez Amaya, Navarro Salcedo y García Valencia, 2005).

Jewsbury y Haefeli afirman en «las puertas están abiertas para ingresar y para salir» y la universidad no detecta quien se queda o quien se va.

Entorno a los factores mencionados, Sola Martínez y Moreno (2005) en sus investigaciones afirman que la influencia en el éxito de la educación superior se basa también en el profesorado quien ha de complementar su labor con una acción orientadora y tutorial en un ejercicio simultáneo. Lo anterior si se considera que no puede limitar a una transmisión del conocimiento, entonces esta «acción tutorial» del maestro ha de beneficiar el proyecto personal del estudiante, y su trabajo en equipo, contribuyendo finalmente a aumentar las posibilidades de permanencia en la institución.

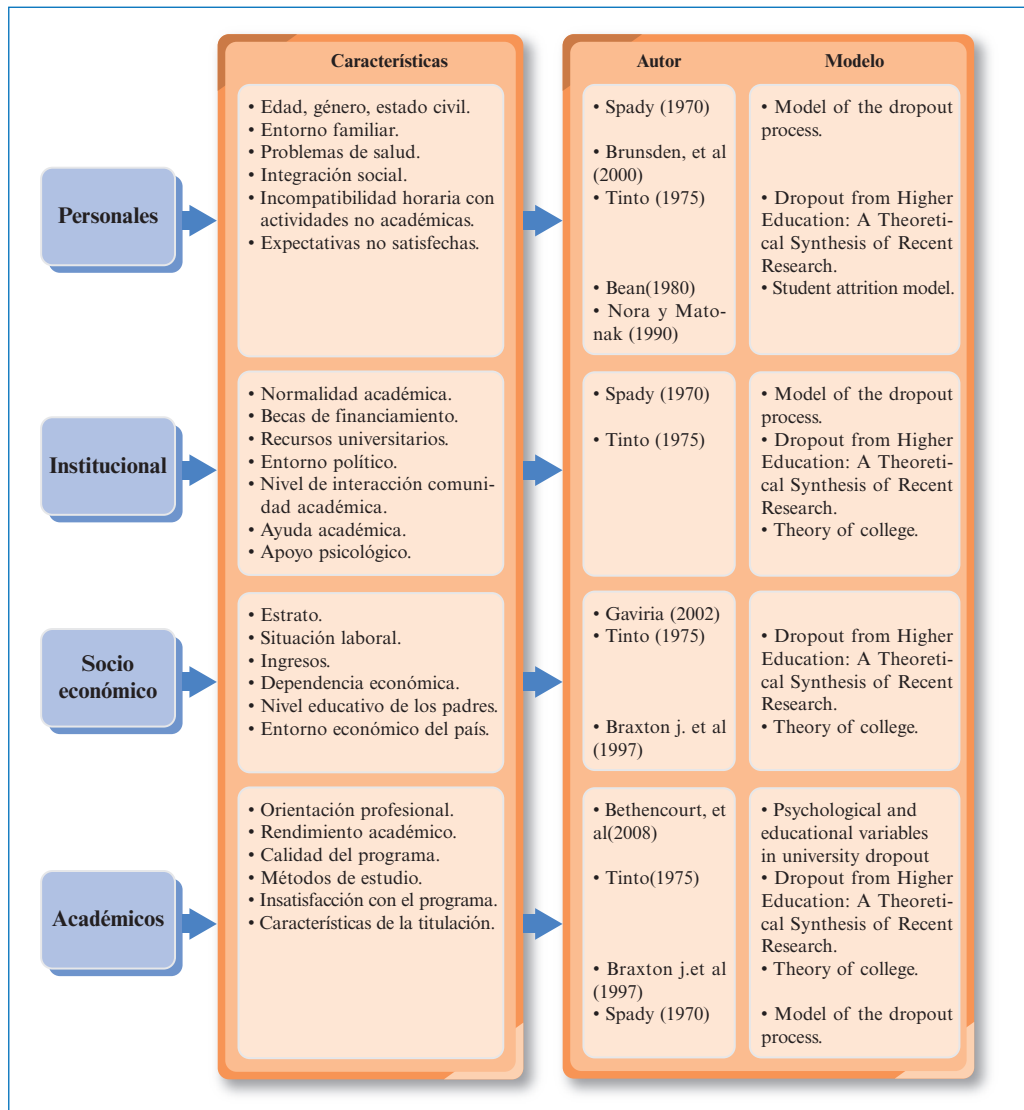


Figura 16.3. Determinantes de la Deserción desde los Autores y Modelos Divulgados. Fuente: elaboración propia. Adaptada de *student attrition model* de Bean y Metzner et al. (1985).

5. USO DE LAS TIC

En un mundo automatizado y mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, algunos de los retos en la educación es optimizar el conocimiento a través del aprendizaje, donde este permita la capacidad de resolver desde nociones abstractas hasta

escenarios fortuitos, entonces, en estos contextos académicos es imperante que los estudiantes también aprendan a resolver problemáticas entorno a sus maneras de afrontar la permanencia en la Universidad.

En este sentido, las tic nos colocan en nuevos desafíos de redescubrir nuevas herramientas transformadoras, complementando lo tradicional, a entornos de conocimiento aplicados al aprendizaje, es aquí donde la importancia de las tic como un componente actual para considerar en la retención de los estudiantes, reconfigurando su vida y disminuyendo el impacto en los índices de deserción.

Entonces, las TIC en todos los ámbitos de la vida humana, y fundamentalmente en la educación superior, «demandan una comprensión holística y crítica de su naturaleza e impacto» (Yiğit, 2013). Este desarrollo crea nuevas oportunidades en los estudiantes, y cualifica las instituciones de educación superior, y como lo menciona Portilla (2017), el desafío de adoptar TIC puede ser orientado hacia una sinergia, que bien podría ser aprovechada como una oportunidad privilegiada para potenciar entre los estudiantes una cultura del protagonismo y la responsabilidad compartida.

Como mencionamos anteriormente desde el modelo de Tinto podemos agregar el uso del TIC a ese momento que Tinto lo describe como la integración académica a través del rendimiento académico, arrojando frecuencias de las interacciones positivas con los estudiantes y el profesorado, aquí descubrió que la integración a lo largo de esas dos dimensiones producía un compromiso muy fuerte del estudiante con su institución, con lo que incrementaba la su permanencia.

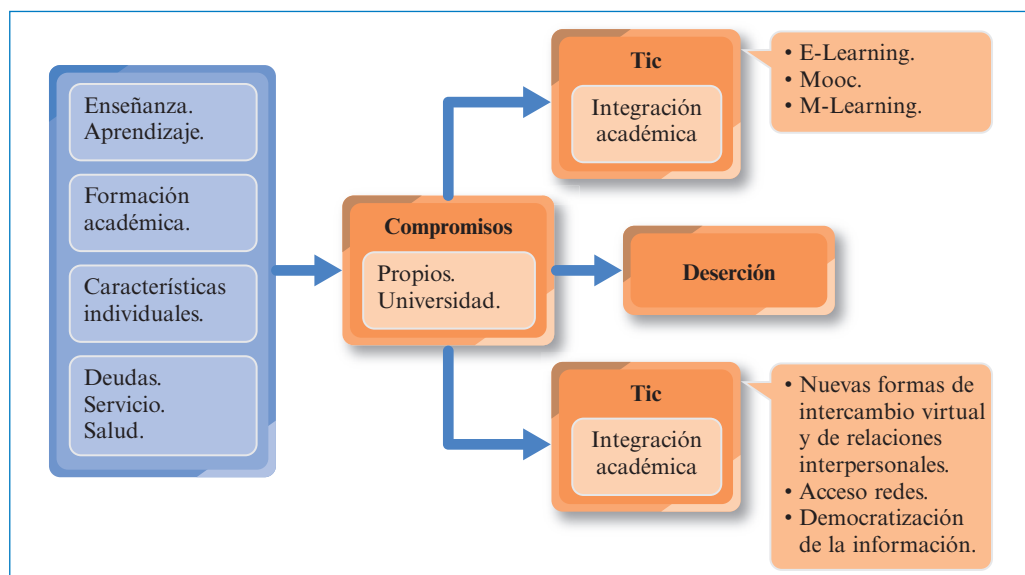


Figura 16.4. Modelo de retención académica Tinto y TIC. Fuente: elaboración propia. Adaptada del *Model of the dropout process* (Modelo al proceso Deserción) Spady (1979) y *Conceptual framework of research based on Tinto's model* (Marco conceptual de investigación basado en el modelo de Tinto) Tinto (1982).

A esta integración como la llama Tinto, se realiza actualmente a través del uso de la tecnología por parte de los estudiantes creando nuevas interacciones, grupos de discusión, debates virtuales, y chats académicos, entonces este un nuevo factor que puede ser analizado para la mejora de los índices de retención y rendimiento académico: «estas mismas tecnologías pueden convertirse en motor de cambio e innovación» (Burone, 2016).

Este impacto en las formas de acceder al conocimiento permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje permitan determinar y repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes y, por ende, en la deserción.

Asimismo, si encuentros presenciales (sincrónicos) con encuentros virtuales (asincrónicos) se pueden vislumbrar algunas ventajas que podemos reconocer desde los que denomina *Blended learning*, que básicamente, una combinación de la enseñanza presencial y la online, entendida como un modelo mixto de enseñanza que, al combinar instancias presenciales y virtuales, permite a través de su integración potenciar los resultados en el rendimiento de los alumnos, y generar una retención de los estudiantes en las instituciones.

De los anterior, actualmente las influencias señaladas infieren positivamente implicaría un rendimiento académico satisfactorio, y un alto nivel de integración social y, por ende, de satisfacción y compromiso institucional, entonces existe una alta probabilidad de que el estudiante no abandone sus estudios.

Esta integración también está relacionada en el modelo de Spady (1970) que considera que la integración social en la Universidad es la que determina el compromiso o decisión de abandonar del estudiante, donde el apoyo de pares, que podemos relacionarlo desde la TIC con las redes sociales actuales que ejercen influencias y expectativas e inciden en el potencial desempeño académico del estudiante.

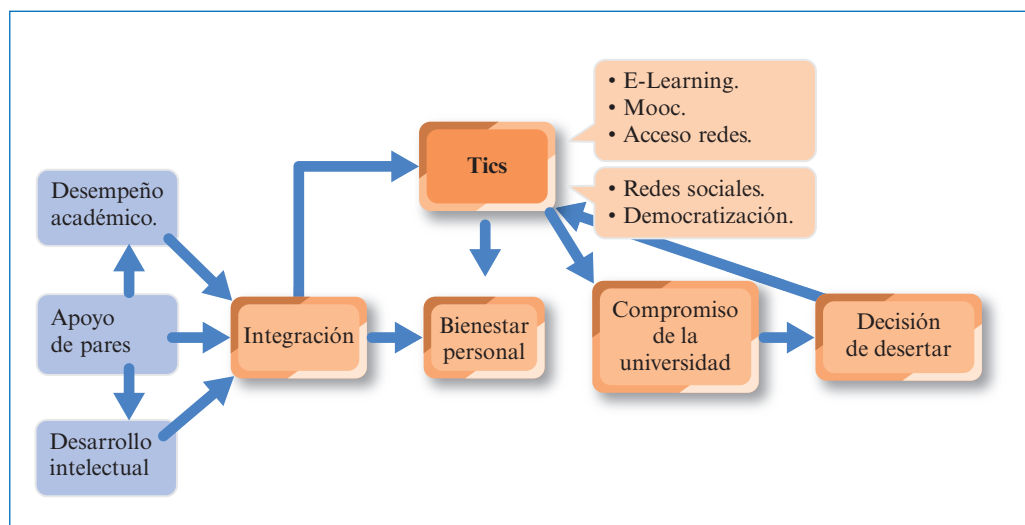


Figura 16.5. Modelo de retención académica Spady y Tic. Fuente: elaboración propia. Adaptado de *Model of the dropout process Spady*, y teoría del aprendizaje para la era digital de Siemens (2010).

Asimismo, las TIC, desde la democratización de la Información permite ideas, diversidades culturales y opiniones, con una educación accesible en cualquier lugar, a cualquier hora y para todos en un contexto global, accediendo a la búsqueda de oportunidades en las instituciones (véase figura 16.5) de los estudiantes universitarios, asimismo permite la integración social como herramienta de socialización con otros pares e instituciones.

6. CONCLUSIONES

En la actualidad la educación y los procesos en lograr la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior demanda un cambio en la concepción del contexto académico y, en general, la forma en que es utilizada la pedagogía y las didácticas como herramientas en la construcción de saberes. Tinto (1975, 1989, 1993) atribuye la permanencia en la educación superior, al grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración).

De modo que, si percibimos a los estudiantes con ciertas conductas cognitivas que los diferencian de unos de otros nos permitirán indicadores entorno a; como descubren, procesan, forman y utilizan la información y su paso a conocimiento, entonces cabe preguntarse, qué características hacen que el alumnado elija una carrera o un grado, es aquí donde se adecua su estrategia didáctica a través de un agente inteligente en función del aprendizaje del alumno, y de su toma de decisión al momento de considerar la deserción como una opción de una infortunada elección de grado.

También las TIC nos permitirá responder a las bondades de la mediación entre la tecnología y la gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia se entiende como variable personales en mitad del camino entre la inteligencia y la personalidad, explicando las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del propio aprendizaje (Camarero, Martín del Buey y Herrero, 2000; citados en Domínguez et al., 2015, p. 616).

Autores como Siemens (2010) consideran que el aprendizaje se transforma desde un escenario tecnológico con modelos pedagógicos que han sufrido importantes cambios y avances, adaptándose a las redes, como lo muestra la figura 16.6 en un posible reestructura en la forma de percibe la deserción en la Universidad.

Dichas variables en el aprendizaje posibilitan procesos cognitivos superiores generando aprendizajes significativos, los cuales sugieren disposiciones didácticas adaptables en las estrategias de aprendizaje. Si esto se basa en la tecnología puede permitir aplicarse a través de desarrollos mediante los Agentes Inteligentes planteando un escenario de ayuda para conducir al estudiante de manera asistida, tutorizada y monitoreada a lo largo de su proceso de académico, y contribuyendo a su permanencia en la institución.

BIBLIOGRAFÍA

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308. Chawkinson website: <http://chawkin->

- son.pbworks.com/w/file/etch/122997693/Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Highe.pdf
- Bean, J. P. y Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. En *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Boston, Ma.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 603-621. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/index>
- Boado, M. (2005). Una Aproximación a la Deserción Estudiantil Universitaria en Uruguay. Instituto para la Educación Superior en América Latina u el Caribe, IESALC (p. 95). Alfaguia website: [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894Desercion Boado.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894Desercion%20Boado.pdf)
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S. y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (ed.), *Higher education: A handbook of theory and research* (vol. 12, pp. 107-164). New York: Agathon Press.
- Burone, I. (2016). Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo, de Alfredo Hernando Calvo. Madrid: Fundación Telefónica, 2015. 199 págs. *Páginas de Educación*, 9(1), 172-177. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jewsbury, A. y Haefeli, I. (2000). Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas. *Revista V Congreso Internacional del CLAD*. Santo Domingo (pp. 31-51). <https://clad.org/congresos-antiores/v-republica-dominicana-2000/>
- Lovitts, B. E. (2005). No basta con ser un buen tomador de cursos: una perspectiva teórica sobre la transición a la investigación independiente. *Estudios de Educación Superior*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Pantages, T. J. y Creedon, C. F. (1978). Estudios de deserción universitaria: 1950-1975. *Revisión de la Investigación Educativa*, 48(1), 49-101. <https://doi.org/10.3102/00346543048001049>
- Pascarella, E. T., Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986). Persistencia a largo plazo de estudiantes universitarios de dos años. *Res. High. Educ.*, 24, 47-71. <https://doi.org/10.1007/BF00973742>
- Peralta, C. D. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Portilla, G. (2017). Concepción teórico-metodológica para el empleo innovador de tecnologías educativas emergentes (TEE). En *Sociedad y Cultura de la Nivelación de Carrera de la Universidad Nacional de Educación (UNAE)* (Tesis Doctoral), Azogues, Cañar, Ecuador.
- Sánchez Amaya, G., Navarro Salcedo, W. y García Valencia, A. D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Revista Paideia Surcolombiana*, 1(14), 97. <https://doi.org/10.25054/01240307.1083>
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. *Revista internacional de tecnología educativa y aprendizaje a distancia*, 2(1), 3-10. https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Suárez, F. C., Del Buey, F. M. y Diez, J. H. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=380>
- Martínez, T. S. y Ortiz, A. M. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (Español). *Educación y Educadores*, 8, 123-143. Obtenido de <http://0-search.ebscohost.com/categ.uoc.edu/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=21501705&lang=es&site=ehost-live>

- Universidad de los Andes (2014). Informe de determinantes de la deserción-Sistema de prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Wylie, J. R. (2005). Desgaste de estudiantes no tradicionales en la educación superior: un modelo teórico de separación, desvinculación y abandono. En documentos de conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación de 2005. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404016.pdf>
- Özlem Yiğit, E. (2013). Efectos del curso de ciencia, tecnología y cambio social en los niveles de alfabetización tecnológica de los profesores en formación de estudios sociales. *Revista Turca en Línea de Tecnología Educativa*, 12(3), 142-156. https://www.researchgate.net/publication/289643730_Science_technology_and_social_change_course's_effects_on_technological_literacy_levels_of_social_studies_pre-service_teachers

17 Construyendo currículum desde abajo: el desafío de una educación a distancia para todos los estudiantes

Constanza Cárdenas Alarcón¹ y Sebastián Guerrero Lacoste²

1. INTRODUCCIÓN

La garantía del derecho a la educación exige una contextualización y un acercamiento de los aprendizajes a la vida de los y las estudiantes, y a las propias características de la comunidad educativa. El presente trabajo describe una experiencia de construcción curricular desarrollada por los y las trabajadoras de la educación del primer ciclo de primaria en una escuela chilena. Lo anterior, se basa en la propuesta de los temas generadores de Paulo Freire, donde los procesos educativos se orientan hacia un tema y/o un problema de relevancia para la comunidad educativa y a los intereses de los y las estudiantes. La experiencia se realiza en el marco de la crisis sanitaria del COVID-19 y corresponde a una propuesta de educación remota.

1.1. La educación chilena no se vende, se defiende

En las últimas décadas, el sistema escolar chileno ha sido objeto de múltiples críticas y cuestionamientos en diversos momentos y desde diversos actores. Entre ellos, destacan las masivas movilizaciones estudiantiles del 2001, 2006 y 2011, del profesorado en 2015 y 2018, desde sectores de la academia, e incluso desde organismos internacionales como la OCDE (2004). Específicamente, a partir de las movilizaciones estudiantiles de 2006, se ha venido visibilizando la crisis de un sistema escolar altamente privatizado y regido por las lógicas del mercado, al tiempo que se ha reivindicado la necesidad de garantizar el derecho a la educación pública (en Chile este derecho no está garantizado). Producto de estas

1 Candidata a Máster en Educación mención Currículum y Comunidad educativa. Universidad de Chile. Estudios financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Beca Magíster Nacional 2019-2020.

2 Candidato a Máster en Educación mención Currículum y Comunidad educativa. Universidad de Chile.

movilizaciones, se han impulsado los mayores cambios en la educación chilena desde la vuelta a la democracia (Assael et al., 2015).

El Estado de Chile, por su parte, se ha comprometido a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tanto en la Declaración de Incheon el año 2015, como en diversos acuerdos y foros internacionales, discursos que no han llegado a materializarse. Entre las múltiples causas de esta situación, nos parece relevante mencionar dos elementos claves. En primera instancia, en la Constitución de 1980, el Estado asumió el principio de subsidiariedad para la provisión de servicios educativos, cuyos efectos derivaron en una alta privatización, competencia y lucro en el sistema escolar (Cornejo, 2018). Asimismo, otros derechos sociales fueron negados, en un período de gran enriquecimiento de algunos grupos económicos (Sánchez y Sobarzo, 2010) lo que ha provocado una creciente segregación y desigualdad vivida por la población. Estos problemas estructurales, la deslegitimación de un sistema democrático *abiertamente no participativo* (Grez, 2015), y la respuesta de los movimientos sociales durante dos décadas, han cristalizado en el estallido social y la revuelta popular iniciada en octubre de 2019, con la cual se dio inicio al proceso de cambio de la constitución en curso.

Ambos elementos, la ausencia de garantía del derecho a la educación pública y la desigualdad social, se han convertido en grandes dificultades que nos impiden avanzar hacia una educación pública, democrática e inclusiva para la construcción de un nuevo proyecto de vida y de país. En la línea de Pablo Gentili (2001), a nivel social, las políticas neoliberales han conformado en Chile un verdadero *apartheid* educativo, donde las escuelas aseguran la reproducción de las diferencias entre las clases sociales mediante diversos mecanismos de exclusión de los grupos oprimidos. Incluso la OCDE, en el informe de *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, señaló en 2004 que «el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases (...) [y que] la democracia no se ve favorecida por una estratificación tan intensa» (OCDE, 2004, p. 277).

Sin duda, ambos elementos, la creciente desigualdad socioeconómica y la falta de democracia resulta muy difícil de sobrellevar al interior de las escuelas que se encuentran en contextos de mayor vulneración de derechos y donde las comunidades educativas experimentan mayores condiciones de exclusión. Lo anterior se refleja en la escuela, donde los indicadores educativos de calidad, apuntan a una correlación entre los logros de aprendizaje del estudiantado y el nivel socioeconómico de su familia (Foro por el Derecho a la educación, 2019).

Sobre esto, es importante destacar que el garantizar una educación inclusiva no solo se relaciona a que esta sea accesible para todas las personas, sino también, a criterios de democratización como la adaptabilidad, en cuanto sea una educación enmarcada en la perspectiva de los derechos humanos y la aceptabilidad respecto a procesos de enseñanza consecuentes con las vidas y los derechos de los niños, niñas y jóvenes (Tomasevski, 2004).

En síntesis, entre las causas que han provocado la crisis política y el consiguiente proceso constitucional se encuentran la creciente desigualdad, la negación de derechos en la Constitución de 1980 y la crisis de legitimidad del sistema político. Estos elementos confluyen con la crisis que ha experimentado la educación en las últimas décadas, en gran parte debido a la falta de garantía del derecho a la educación, el cual no solo se cumple con el acceso y la permanencia en el sistema escolar, sino también por criterios de perti-

nencia y de democratización referidos a la adaptabilidad y a la aceptabilidad de la educación.

1.2. Pensando un currículum de, con y para todos y todas

En este documento nos abocaremos principalmente a las dimensiones del derecho a la educación, relacionadas a la pertinencia y a la democratización desde lo curricular, entendiéndose que para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática es imprescindible, como dijera Paulo Freire, «aprender la democracia, en la propia vivencia de esta» (2008, p. 86). Cabe aclarar que la concepción de currículum es relevante en cuanto se visibiliza el interés y el proyecto de sociedad que se promueve mediante las experiencias educativas. A partir de la teoría de los intereses cognitivos de Jürgen Habermas, Shirley Grundy (1987) proporciona un marco para mirar las prácticas escolares y atribuirles sentido proponiendo tres clasificaciones de currículum según el interés que se inscribe en ellos: el currículum técnico, asociado al interés por el control; el currículum práctico, referido al interés de la comprensión; y el currículum crítico, orientado desde el interés por la emancipación social.

Desde esta clasificación, la principal concepción del currículum chileno desde 1960 en adelante se encontraría bajo una racionalidad e interés técnico-instrumental pues se centra en el currículum como un producto escrito, en el control de los aprendizajes y la estandarización, en la transmisión de conocimientos y/o competencias descontextualizadas y ahistóricas, y con una marcada separación (y subordinación) entre los expertos que diseñan el currículum y el profesorado que lo implementa. A esto es importante sumar que, a pesar de la descentralización de la gestión del sistema educacional, a nivel curricular tenemos un sistema altamente centralizado y antidemocrático en cuanto a la toma de decisiones curriculares en tanto un grupo de expertos en la capital del país deciden y difunden los lineamientos que regirán a todas las comunidades escolares de los territorios (Pinto, 2008; Osandón et al., 2018; Caro, 2018).

Analizando el momento histórico que estamos viviendo, consideramos que esta concepción curricular técnico-instrumental y sus efectos de concreción en las aulas, representan una barrera para una educación inclusiva, equitativa y democrática (UNESCO, 2019), y por tanto, un impedimento para una real democratización de la sociedad chilena. Al respecto, nos situamos desde una conceptualización multidimensional del currículum, una de cuyas dimensiones, es entenderlo como un fenómeno que va más allá del currículum prescrito, en el que es posible que los diversos grupos y actores que se ven involucrados en el fenómeno curricular puedan participar en su análisis, propuestas y trabajo (Johnson-Mardones, 2015).

En confluencia con las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y de variadas teorías y corrientes pedagógicas orientadas hacia una educación democrática que ponga en juego la experiencia, los anhelos y los conocimientos de quienes participan del acto educativo, asumimos la posibilidad de entender el currículum desde una perspectiva más democrática y vinculada a la realidad. Es decir, un currículum construido con la participación de

sus propios actores, vinculado con la reflexión de la propia práctica y con la forma de organizar los procesos educativos (Galeano, 2001) para la construcción de un conocimiento situado y vinculado a los sentidos y propósitos de la comunidad.

Un elemento importante de los procesos educativos, es el rol que pueden tener los y las trabajadoras de la educación en la construcción colectiva del currículum. Aunque actualmente afrontamos las consecuencias de políticas que han mermado las potencialidades del profesorado, sin duda, este es un actor clave para la puesta en marcha de un proyecto educativo anclado en la realidad (Mejía, 2010). El fortalecimiento y avance en autonomía de las y los trabajadores de la educación nos parece una condición sin la cual, la construcción de una propuesta educativa contextualizada con un horizonte educativo democrático, se hace imposible.

1.3. Educación inclusiva y equitativa a pesar de la distancia

Frente a este panorama histórico, y ante las problemáticas señaladas, la irrupción del COVID-19 a Chile, llegó a visibilizar y profundizar aún más las desigualdades estructurales del país. A dos semanas de iniciarse el año escolar, se debieron suspender las clases presenciales sin un plan de acción, orientación y apoyo por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC). Vale mencionar que, entrando a una crisis sanitaria que afectaba gravemente a las poblaciones más vulneradas, el Ministerio hizo un llamado a «aprender sin parar», una propuesta que abogaba por continuar la cobertura curricular en las diferentes disciplinas, sin contemplar las posibilidades de acceso para la educación remota o la situación de las comunidades educativas.

El momento de crisis obligó a cada escuela a adaptarse a las condiciones que imponía la pandemia y las condiciones sociales de la comunidad escolar desde sus propias trayectorias, horizontes y posibilidades. Ante la ausencia de apoyo y de la normal imposición curricular del MINEDUC, se abrió entonces un momento donde se hizo vital para las instituciones escolares, pensarse a sí mismas, el sentido de la educación y las posibilidades que brindaba un complejo escenario pandémico, económico, sanitario, político y social. Un momento que hacía aún más urgente, la construcción de propuestas educativas vinculadas a la realidad, a las necesidades e intereses de las comunidades.

2. MÉTODO

El presente trabajo tiene como objetivo describir el proceso de construcción curricular de las y los trabajadores de la educación de un colegio particular-subvencionado en el marco de la pandemia COVID-19. En ese sentido, pretende sistematizar y analizar la experiencia vivida por una comunidad escolar de Santiago de Chile durante el año 2020. Para ello, se utilizó un diseño de análisis documental a partir de datos secundarios que se han desarrollado a lo largo de la experiencia, ajeno a los requerimientos de la investigación (Vieytes, 2004).

Dentro de los instrumentos utilizados para la construcción de los datos, se utilizaron 22 actas de registro de las reuniones colectivas y las anotaciones constantes realizadas en el cuaderno de campo de cada investigador. Se utilizó como técnica el análisis de contenido (Flick, 2004) desde un enfoque inductivo a partir de categorías emergentes de la propuesta curricular; y deductivo en cuanto de categorías preestablecidas sobre las implicancias observadas por parte de los distintos actores que caracterizan la experiencia.

El estudio se enmarca en una escuela financiada por el estado y administrada por una fundación privada sin fines de lucro (subvención compartida) ubicada en la comuna de Peñalolén en la ciudad de Santiago de Chile. Esta propuesta ha sido construida y realizada por 16 trabajadores y trabajadoras de la educación entre los que se encuentran profesores y profesoras de primera infancia, de educación especial, de primaria, de asignaturas específicas como educación física, música e inglés, y por profesionales asistentes como técnicos de aula y terapeutas del lenguaje. Otros participantes fundamentales de esta experiencia son los estudiantes del nivel preescolar hasta tercero de primaria, los cuales desarrollan sus actividades escolares mediante redes sociales de Facebook y WhatsApp durante el año 2020.

Para facilitar la comprensión de la experiencia, se han organizado los hitos más relevantes en dos fases. Estas fases no tienen una organización lineal sino más bien son abordadas de forma cíclica. En primer lugar se encuentra la fase de reflexión a partir de preguntas y de la identificación de barreras para avanzar hacia una educación para todos y todas. Posterior a esto, se encuentra la fase de diseño y acción, que respecta a las propuestas para intentar responder a la problemática planteada. A partir de las acciones y propuestas, hemos identificado 4 ejes que han permitido llevar a cabo la experiencia de manera articulada y coherente. Adicional a lo anterior, se explicarán de manera general, los momentos en que se desarrolló la experiencia y su correspondiente organización.

2.1. Fase 1. Identificación de problemáticas

A continuación, se presentarán las problemáticas iniciales que se abordaron en la génesis de la propuesta. Lo anterior se ha utilizado como base para el desarrollo de la reflexión docente. Esta fase se realiza a través de reuniones a distancia y es abordada desde la reflexión, las emociones y sentidos de los y las trabajadoras de la educación, así como de la identificación de problemáticas actuales de la comunidad educativa.

A continuación, presentamos algunas preguntas que han orientado el trabajo colaborativo y que son una base común para pensar y reflexionar en torno al quehacer educativo.

- ¿Qué sentido tiene la educación para nosotros y nosotras?
- ¿Qué sentido le atribuimos a aprender? ¿Para qué aprendemos?
- ¿Qué condiciones materiales y emocionales tienen las y los trabajadores, y las familias de nuestra comunidad educativa?

A partir de lo anterior, nacen ciertas reflexiones que han de orientar el trabajo colectivo. En primer lugar, existe un reconocimiento de las dificultades emocionales y persona-

les que se viven en el contexto de confinamiento como las labores propias del hogar (las cuales por lo general están a cargo de las mujeres), el hacinamiento y las dificultades económicas que viven las familias de los y las niñas; y las dificultades iniciales de acceso a internet de forma sincrónica. Asimismo hay un consenso en que la escuela muchas veces está desconectada de la realidad y que en el actual contexto, es necesaria una educación pertinente, que permita brindar oportunidades de aprendizaje y participación para todos y todas, con un foco transversal en el ámbito emocional. Igualmente, se releva el sentido comunitario de la educación y la necesidad de que, a pesar del confinamiento, sigamos sintiéndonos parte de la escuela.

2.2. Fase 2. Diseño y acción

A partir de lo anterior nacen dos momentos en cuanto a la organización de la propuesta curricular. La primera, asociada a distintas formas de aprender y a diferentes temas que los y las profesoras consideran importantes; y la segunda, a la generación de un proyecto que sea sostenible en el tiempo y que pueda ser útil para articular el aprendizaje en las clases presenciales.

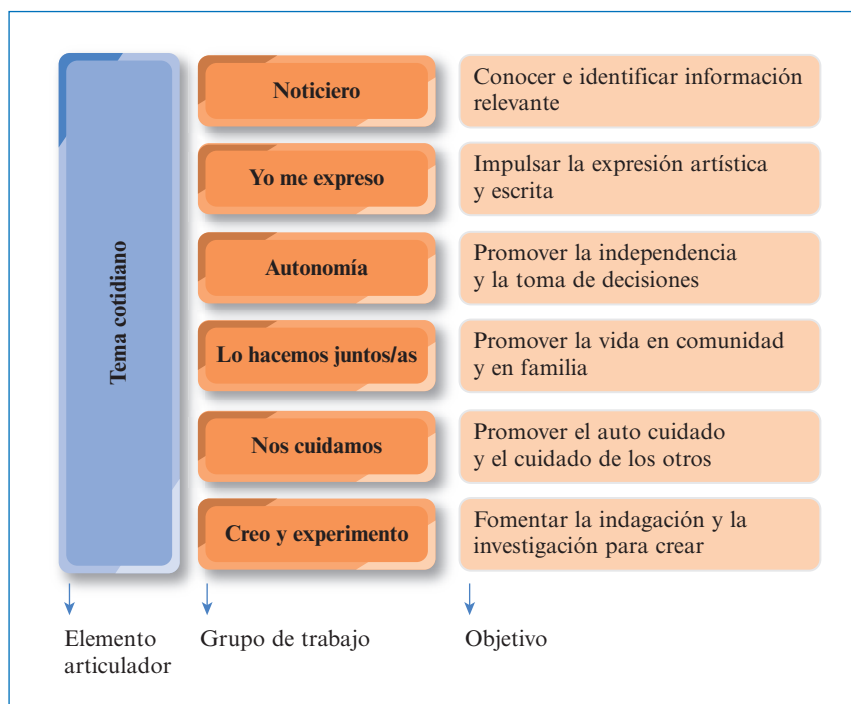


Figura 17.1. Organización curricular inicial marzo-mayo de 2020. Fuente: elaboración propia.

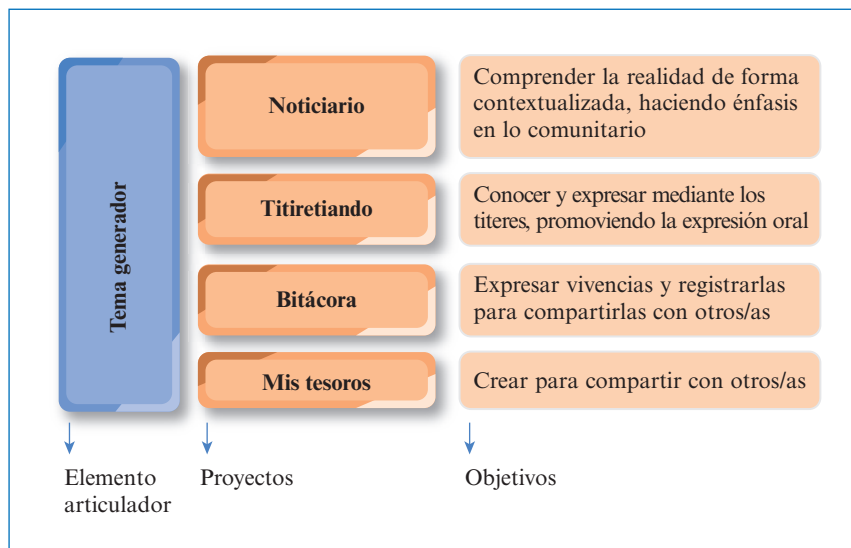


Figura 17.2. Organización curricular actual junio de 2020-noviembre de 2020. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en las figuras 17.1 y 17.2, la organización fue cambiando según las necesidades de la comunidad, así como también a partir de la reflexión sobre la práctica.

Dentro de los cambios más importantes, destacan el abordaje de un tema cotidiano hacia un tema generador, es decir una problemática que emerge desde la propia comunidad y que actúa como eje articulador de toda la experiencia educativa. Este tema generador se desgrena en ejes y subejos que son abordados desde varios grupos de trabajo, proyectos, miradas y de distintas formas. Asimismo, se ha buscado incorporar a los y las estudiantes en la elección del tema generador y conectarlo con la realidad socio-política que vive el país.

Otro cambio importante es el enfoque que se le otorga a la vida en comunidad. En la figura 17.1, podemos observar que los grupos de trabajo se enfocan en objetivos individuales o grupales de forma separada a diferencia de lo que se plantea en la figura 17.2, en donde el sentido de comunidad está presente en todos los proyectos y temas generadores, creando actividades que promuevan oportunidades para compartir lo que se realiza con los y las compañeras, la familia y otros actores de la comunidad.

3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados observados a lo largo de esta experiencia. En primer lugar, se explicitan los principios orientadores que han emergido de los elementos y prácticas vinculadas a la experiencia llamados ejes centrales. Posterior-

mente, se muestran las principales implicancias por actor de la comunidad educativa. Si bien son resultados preliminares, nos parece importante poder destacarlos de modo de avanzar hacia una sistematización de la experiencia y a su debida documentación, de modo que permitan a otros centros educativos buscar alternativas al currículum prescrito, así como también para mejorar la propuesta en la propia institución.

Se han levantado 4 ejes centrales que representan la esencia de la experiencia, los cuales nos parece que son claves en la construcción de una propuesta curricular alineada a la adaptabilidad y a la aceptabilidad del derecho a la educación, los cuales se detallan a continuación.

1. La organización del currículum a partir de temas generadores. Uno de los primeros elementos de reflexión por parte del profesorado y asistentes fue el sentido que debe tener la educación y por consiguiente las experiencias de aprendizaje. Al respecto, los temas generadores nos entregan la posibilidad no solo de acercar la realidad a la escuela sino también de articular los distintos objetivos de aprendizaje en torno a un problema común.
2. La nuclearización de objetivos de aprendizaje. Comprender el aprendizaje en conjunto resulta fundamental a la hora de generar un currículum significativo y anclado con la realidad. Lo anterior, implica reconocer el aprendizaje como una experiencia que no solo se genera en la escuela sino en todos los lugares de la vida. Asimismo, significa comprender al estudiante de manera holística, reconociendo sus experiencias previas y su cultura.
3. El trabajo multigrado y la diversificación de actividades de aprendizaje. Las distintas edades de los y las estudiantes no presentan características homogéneas en cuanto a su aprendizaje, y su homogeneización pudiese representar en muchos casos, una barrera para lograr un aprendizaje integral. En ese sentido, la propuesta promueve objetivos amplios, temas diversos y diferentes grados de complejidad para que las actividades se adapten a todos y todas las estudiantes. Entendiendo que la diversidad es inherente a los grupos humanos, un currículum flexible que respete las trayectorias de vida y las potencialidades de quienes participan del proceso educativo permite poner en valor y enriquecer las experiencias educativas.
4. La capacidad de los y las trabajadoras de la educación como agentes de la propuesta de construcción curricular. Parte de la democratización del conocimiento y por ende del propio currículum, es valorar la participación de todos los actores en su construcción. Desde allí, reconocemos la importancia de los y las maestros y asistentes como generadores de currículum y no de meros implementadores. Esto es favorecido gracias al conocimiento que tenemos de los y las estudiantes y de su contexto, sumado a la capacidad de autoformarnos para el desarrollo de esta propuesta.

TABLA 16.1

Principales resultados observados a partir de la experiencia curricular

Actor	Principales resultados
Institución escolar	<ul style="list-style-type: none"> — Adopción de la propuesta curricular de los temas generadores en los otros niveles de enseñanza. — Praxis curricular. — Se logra interdisciplinariedad. — Concreción de los sellos del establecimiento (inclusión, aprendizaje experiencial, participación, autonomía). — Se ha abierto una nueva relación con la comunidad y las familias. — Existe una valoración de la propuesta educativa.
Docentes y asistentes de la educación	<ul style="list-style-type: none"> — Mayor capacidad de agencia profesional. — Apropiación del proceso de trabajo educativo. — Construcción colectiva del sentido de la pedagogía. — Trabajo colaborativo. — Manejo de herramientas digitales. — Creación de espacios de autoformación colectiva.
Estudiantes y familias	<ul style="list-style-type: none"> — Aumento gradual de la participación. — Mayor vinculación escuela-comunidad. — Participación de distintas actividades a distancia. — Sentido de comunidad desde lo afectivo.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Con la irrupción del COVID-19 a Chile, se agudizaron problemáticas sociales que habían llevado al país a un momento de quiebre de la institucionalidad política, al tiempo que se interrumpió el funcionamiento típico del sistema escolar. Las dificultades sanitarias, socioeconómicas y el traslado de los procesos escolares al ámbito familiar que planteaba el escenario de la pandemia, hizo aún más urgente el desarrollo de una propuesta educativa pertinente y vinculada a las experiencias de vida de las comunidades.

Reconociendo esta experiencia como una vivencia situada en el contexto chileno, nos parece necesario identificar barreras del sistema educativo y de la sociedad que impiden avanzar hacia una sociedad más justa y que dificultan el camino de la educación inclusiva. Muchas de ellas, son cuestionadas por la comunidad estudiada y son parte fundamental del sistema educativo: el currículum y el rol del profesorado.

Desde el ámbito del currículum, una primera barrera dice relación con una tradición curricular marcada por una racionalidad técnica y por el centralismo curricular. Este no es solo un problema de selección y organización de contenidos sino también un problema político en tanto se excluye la participación en la toma de decisiones curriculares a las

propias comunidades, se imponen contenidos culturales propios de la cultura dominante y en el caso del Chile actual, se orientan los procesos pedagógicos a la satisfacción de las necesidades del mercado (Pinto, 2008; Osandón et al., 2018; Caro, 2018). En esta línea, se identifican falencias en la formación docente pues reproduce dichas lógicas y no prepara a los docentes para generar procesos de construcción curricular. Asimismo, desde el organismo encargado de la construcción del currículum se exige el cumplimiento de una gran cantidad de contenidos y habilidades que generan una saturación de objetivos que muchas veces son inabarcables por el profesorado. Por último, el sentido común presente en la sociedad, que asocia las actividades escolares con una tradición bancaria (Freire, 1970) también representaría una barrera para poder romper las lógicas tradicionales excluyentes.

Concretamente, lo anterior se constituye como un obstáculo para pensar un currículum flexible y adaptable a la diversidad, y por tanto para avanzar hacia una educación inclusiva. En ese sentido, la propia UNESCO (2019) reconoce la necesidad de transformar el currículum, abriendo sus horizontes e implicaciones más allá de los contenidos disciplinares, para avanzar hacia conocimientos, habilidades y actitudes para aprender a vivir en comunidad y en diversidad. Asimismo, releva la importancia de la participación de los actores sociales vinculados a la educación para el diseño de marcos legales y políticas educativas. Desde ahí, la propuesta de los temas generadores permitió a las y los trabajadores de la educación participar del proceso de construcción curricular abordando temas y problemáticas de la comunidad escolar. En ella, existe un reconocimiento y una valoración de la diversidad del alumnado y sus familias y una orientación clara hacia la producción de saberes de vida a partir de la cotidianidad de los niños y niñas. Asimismo, la participación de diversos actores de la comunidad propicia una cultura democrática en la propia comunidad, promoviendo un currículum generado desde sus actores fundamentales.

De estos planteamientos se desprende que el profesorado tiene un rol clave en la construcción de una propuesta educativa pertinente y democrática, como se muestra en el caso de la experiencia presentada. La literatura revisada plantea que en las últimas décadas las políticas neoliberales han impulsado un proceso de desprofesionalización, despedagogización y de precarización de la labor docente a nivel latinoamericano (Mejía, 2010).

Esto, se contrapone con las investigaciones que sitúan al profesorado como agentes de cambio para la justicia social, relevando los sentidos personales para promover condiciones de justicia, la autonomía, las competencias propias para diseñar entornos inclusivos y por cierto la capacidad de reflexión para mirar su práctica de manera constante (Pantic, 2015).

Desde la experiencia descrita en este trabajo, es posible observar algunos de estos elementos como la capacidad de agencia al vincular la acción pedagógica con el sentido de educar para todos, el trabajo colaborativo para desarrollar la propuesta y la reflexión por los sentidos profundos de la educación desde una perspectiva situada en su realidad y momento histórico, dan cuenta del potencial transformador que puede tener una comunidad educativa que se piensa, se proyecta y aprende de su propia experiencia, para el despliegue de una educación para todas y todos. Si bien, desde el trabajo colaborativo de trabajadores y trabajadoras de la educación, y de una experiencia de integración curricular no se resuelven inmediatamente las desigualdades estructurales, entendemos que estos son

elementos necesarios para una educación verdaderamente inclusiva y que pueden ser aportes para avanzar en procesos de democratización de la sociedad.

A modo de cierre, concluimos que, a pesar de las limitaciones curriculares, de precarización del ejercicio docente, y las condiciones adversas que planteaba el contexto de pandemia, esta experiencia da cuenta del potencial educativo del que son capaces las y los trabajadores de la educación en condiciones de mayor autonomía laboral y de una praxis educativa vinculada a la realidad de las comunidades educativas.

En esta línea, la experiencia documentada nos ha abierto un camino de posibilidades y horizontes tanto para la propia escuela como para otras comunidades. A saber, la progresiva participación de todos los actores de la comunidad en la construcción curricular a través de la definición de los temas generadores; una mayor apropiación del sentido de la educación en perspectiva transformadora por parte de todos los actores de la escuela; el desarrollo de múltiples instancias de sistematización, documentación y producción de conocimiento desde esta experiencia; la multiplicación de instancias educativas multigrado; la proyección de políticas curriculares que faciliten la puesta en marcha de este tipo de propuestas educativas; y finalmente, el desafío de traspasar la experiencia desarrollada a la modalidad presencial.

Finalmente, esta propuesta nos sitúa desde una concepción del currículum como experiencia vivida y por ende, necesaria de documentar y sistematizar. Lo anterior resulta fundamental en Chile, que actualmente vive un proceso de transformación político, social y económico. La educación por tanto, también debiese transformarse y construirse *desde abajo* a partir de la reflexión colectiva para pensar en una sociedad más equitativa, democrática y justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Assael, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Echeberriagaray, G., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Curriculo sem Fronterias*, 15(2), 334-345. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf
- Caro, M. (2018). Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica. *Revista Docencia*, 63, 63-69. http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_63.pdf
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes y J. F. Herrera (eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-263). LOM Editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foro por el Derecho a la Educación Pública (2019). *Informe a la luz de la situación de la Educación en Chile al 2019*. <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/07/FO-DEP-2019-Informe-Luz-de-la-Situación-de-la-Educación-en-Chile.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, J. (2001). Construcción curricular y cotidianidad escolar. *Uni-Pluriversidad*, 1(1), 39-48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12377>

- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_15.pdf
- Grez, S. y Foro por la Asamblea Constituyente (2015). *Asamblea constituyente: la alternativa democrática para Chile*. Editorial América en movimiento.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field and Design: A multidimensional conceptualization. *Journal of International Dialogues in Education*, 2(2), 1-9.
- Mejía, M. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Planetapaz. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page3
- Osandón, L., Caro, M., Abraham, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, S. y Cabaluz, J. F. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar. La experiencia chilena (1964-2018)*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. http://observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=371
- Pantič, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Reyes, L. (2016). Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile. *Revista Docencia*, 60, 74-84. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf
- Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2010). El modelo... ¿o el desafío de ser modelo? En I. Cassigoli y M. Sobarzo (2010), *Biopolíticas del Sur* (pp. 411-419). Editorial Arcis.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Iidh*, 40, 341-388. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.

18 Diálogo intercultural para fomentar la cultura de paz de menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla

Sebastián Sánchez Fernández¹ y Francisca Ruiz Garzón²

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL

1.1. Los menores extranjeros no acompañados

La temática de los menores denominados con el acrónimo MENA, en muchos casos peyorativamente (Sánchez, 2020), representa un asunto candente en nuestra sociedad e internacionalmente por cuestiones políticas, económicas, sociales, etc. En su mayoría son niños y adolescentes que proceden de diversas zonas geográficas principalmente del norte de África, constituyendo un grupo humano que precisa de una especial atención por parte de profesionales de las instituciones gubernamentales.

El artículo 189 del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, define MENA como:

«Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación» (p. 118).

Autores como Gallego et al. (2006) y Kaddur (2005) han caracterizado a este colectivo de personas como una gran mayoría de varones de una edad entre 13 a 16 años procedentes de países del norte de África y del Este de Europa. En su estudio, Suárez (2004), afirma que entre los MENA apenas hay niñas, afirmando que:

1 Catedrático de Didáctica e Investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

2 Profesora Contratada Doctora del Departamento de MIDE. Universidad de Granada.

«Hablamos de un “juego” o de una “aventura” para “hombres”. En la cultura árabe-musulmana en la que se crían estos chicos, se espera del hombre que cumpla con el rol proveedor, mientras que la mujer se casará y su futuro no será responsabilidad de la familia biológica, sino de su marido y de su familia política. Los hombres, además, tienen que ser “duros”, asumir responsabilidades, mantener el honor y defender la integridad de los suyos. Los niños, a las puertas de su adolescencia, la mayoría de ellos, esperan acelerar su rito de paso hacia la sociedad adulta a través de la emigración. Pero no se trata solo de un rito de iniciación a la edad adulta plenamente efectivo. Los niños comienzan a pensar en esta migración a partir de los diez años» (p. 38).

Gallego et al. (2006) y Kaddur (2005) los caracterizan por ser jóvenes muy maduros para la edad que tienen. Suelen proceder de familias altamente desestructuradas, con gran número de hermanos y nivel económico muy bajo. Suelen ser jóvenes que se sienten inferiores a los demás y con baja autoestima. En cambio, otros autores como Martínez et al. (2009), lo consideran un error, por lo que no se puede afirmar que los MENA proceden de contextos familiares desestructurados como hacen entender muchos medios de comunicación. En esa línea argumental, otros autores (Save The Children, 2005; Goenechea, 2006; en Martínez et al., 2009) consideran que la gran mayoría de los MENA no eran niños de la calle en su país de origen, sino que en general vivían con su familia nuclear.

Suárez (2004) divide la tipología de MENA en tres grupos. El primer grupo lo llama «menores migrantes», formado por los jóvenes que mantienen vínculos familiares que se caracterizan por tener un proyecto migratorio más claro («conseguir papeles, trabajo e información») y hábitos más o menos asentados de vida en la calle en el lugar de origen y/o de destino. No son *niños de la calle*, aunque pasan gran parte de su tiempo en la misma. Proviene de un ambiente familiar más o menos estable y son percibidos como «poco problemáticos», manteniendo vínculos con su familia de origen.

El segundo grupo, que denomina «menores de la calle con itinerancia transnacional», lo conforman jóvenes con una trayectoria más o menos temprana de *niños de la calle*. Proceden de familias desestructuradas y marginales. La vida en la calle les ha hecho enfrentarse en soledad con situaciones violentas. No tienen un proyecto migratorio claro, actúan por impulsos. Han desarrollado comportamientos agresivos y prácticas de adicción a sustancias estupefacientes, por lo que, en ocasiones, se les denomina «niños del pegamento». No mantienen vínculos con su familia.

El tercer grupo, llamado «menores con graves problemáticas personales», serían los *niños de la calle*: menores con antecedentes delictivos, comportamientos agresivos graves o problemas serios de salud. En muchos casos se trata de un perfil semejante al grupo 2 pero agravado. Algunos de ellos, captados por mafias, se dedican a la prostitución, venta de drogas, etc. Suelen haber pasado por centros reformativos en su país de origen.

Goenechea (2006; en Martínez et al.) considera que el menor, al verse fracasado en su búsqueda de trabajo, empieza a gestar la idea de emigrar a Europa como lugar idílico, aunque distorsionado por los medios de comunicación y por los compañeros que previamente han emigrado. Cuando llega a alcanzar Europa se encuentran con trabas burocráticas y la imposibilidad de trabajar. En primer lugar no tiene la formación laboral neces-

ria y, en segundo lugar, la ley de extranjería se lo prohíbe. De repente se encuentra solo y en una situación de desamparo en un país de diferente cultura y costumbres.

1.2. Melilla, ciudad frontera para los MENA

Esta ciudad española, considerada geopolíticamente como «ciudad frontera» por su situación limítrofe con Marruecos, favorece intercambios de toda naturaleza con este país. Esto permite a los MENA plantearse la posibilidad de acceder a Melilla, como puerta para alcanzar sus sueños: migrar hacia la península en busca de trabajo y una vida mejor (Sánchez et al., 2017:122). La idea del menor es acceder a Melilla y permanecer el menor tiempo posible en esta Ciudad, intentando huir a la península, pero, en este caso, en un barco. Durante la última década, la afluencia de estos jóvenes en Melilla ha ido en aumento. De acuerdo con los datos recogidos en Peregrín y Burgos (2017), facilitados por el Área del Menor y la Familia de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla:

«Se ha pasado de tener 700 menores no acompañados en el año 2010 a sobrepasar los 9.000³ a finales de 2015. De ellos, 759 se encontraban tutelados por los Servicios de Protección de Menores de la Ciudad de Melilla, notándose un leve incremento respecto a finales del año 2014 con 654 menores tutelados. Por otro lado no debemos silenciar que hay niños en la calle que nunca han tenido vínculo con las Instituciones de protección y, en consecuencia, no se encuentran reflejados en las estadísticas» (pp. 3-4).

Según la información ofrecida por el Consejero de Bienestar Social en el «III Seminario Internacional sobre Investigación, Políticas Sociales y Acción con los menores migrantes de Melilla, Europa y Estados Unidos», en el año 2017 el número de MENA acogidos en los centros de Melilla fue de 1800, aproximadamente. La mayor parte de ellos se encuentran en el Centro Educativo Residencial de Menores «La Purísima» o viviendo en la calle (Pérez y Eguren, 2017). Los datos del informe final de ejecución de Programas de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla de 2017, muestra que se registraron a 31 de diciembre de 2016 un total de 1.138 menores extranjeros no acompañados. De los cuales 1.083 solo 55 son mujeres. Según el Consejero, acogidos hay 720, de los que 600 son varones. Si nos centramos en «La Purísima», la cifra de menores es de 560, siendo todos varones. Esta cifra supera notablemente la capacidad de acogimiento que tiene el centro, que es de 180 (Sánchez et al., 2017; Harraga, 2016).

La situación que se produce en Melilla por la presencia de los menores extranjeros no acompañados es muy compleja, y «aunque por ley tienen derecho a ser protegidos por el sistema de atención público, muchos de ellos están en las calles» (Suárez, 2004, p. 37), su objetivo es acceder de forma ilegal a un barco con rumbo a Málaga, Almería o Motril,

3 Conviene aclarar que a un mismo menor se le suele dar de alta varias veces, puesto que si a las 00:00 horas no ha aparecido en el centro, causa baja y le dan un alta nueva cuando vuelve a entrar.

desde donde empezar su nueva vida. El escenario se agrava por la falta de comprensión y de empatía que se produce hacia ellos, y por la desconfianza, los estereotipos y prejuicios negativos predominantes por parte de los ciudadanos melillenses hacia este colectivo de menores (Segura, Alemany y Gallardo, 2017). Esta desconfianza se debe a la falta de control existente en las calles de la ciudad, la apariencia física que presentan, los modales que tienen estos menores y los estereotipos y prejuicios creados. La presencia creciente de los menores extranjeros no acompañados en Melilla constituye en la actualidad una grave preocupación para las Administraciones, las ONG y también para gran parte de la ciudadanía, pudiendo decirse que es uno de los principales retos con los que se enfrenta la política migratoria española y, con ella, la sociedad, especialmente la melillense.

En los datos que aporta el estudio de Sánchez et al. (2017) se muestran las carencias y necesidades de las instituciones que trabajan con esta población. El estudio señala que los profesionales deberían tener una preparación específica para poder tratar a estos menores. Estas conclusiones podrán extrapolarse, actualmente, a la situación de los centros en Barcelona. Hay una necesidad de coordinación y de un equipo multidisciplinar (educadores sociales, psicólogos, monitores, etc.). Por otro lado también se afirma que el personal de los centros que acogen a estos menores necesita formación específica, como ellos mismos demandan. Esta carencia se utiliza a veces para reforzar la idea de que si hay presencia de menores en la calle es porque los profesionales de la institución no realizan su labor de manera adecuada.

2. COMPETENCIAS PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

2.1. Fundamentos de la investigación

El proyecto que presentamos (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE) se está desarrollando por investigadores de las Universidades de Barcelona y de Granada sobre la base de que la diversidad cultural y religiosa constituyen un patrimonio que debe preservarse en nuestra sociedad. Dentro del contexto europeo, España afronta una crisis migratoria cada vez más compleja y difícil de gestionar. Esta situación hace que la presencia de la religión sea más explícita y compleja en espacios públicos, tal como lo define Kettell (2009, p. 420) «el debate sobre el papel de la religión en la esfera pública parece ser uno de los temas definitorios del siglo XXI». Los conceptos relacionados con la religión suscitan debate y controversia, generando emociones y sentimientos de alta intensidad (Brie, 2011). Hill y Pargament (2003) definen la religión como una tradición común de símbolos, creencias y prácticas que dan sentido a la relación con lo sagrado.

La relación entre religión y cultura ha sido ampliamente discutida en antropología, sociología y filosofía (Morgan y Sandage, 2016). Por un lado, se argumenta que las culturas y la psique humana son el receptáculo donde lo trascendente se manifiesta a partir de una mediación cultural de la experiencia religiosa. Por otro lado, se argumenta que es neces-

rio distinguir entre religión y espiritualidad, y que la experiencia religiosa se fragua en una cultura. Por tanto, la expresión religiosa está mediada por el trasfondo cultural de cada uno, a través del cual expresará su experiencia trascendente. En otras palabras, las diferentes culturas hacen de las religiones las diferentes formas de expresar la experiencia trascendente (Morgan y Sandage, 2016).

Nuestro proyecto de investigación incluye explícitamente la religión como parte de la definición de cultura, entendiendo las religiones como un fenómeno cultural configurado por medio de la producción de donde han surgido. Por tanto, la religión constituye una interpretación de la experiencia trascendente al no haber experiencia sin interpretación.

Ante la diversidad cultural y religiosa, la cultura de paz se presenta como la mejor alternativa para fomentar la convivencia y la cohesión social de la pluralidad, respetando la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios; rechazando la violencia en todas sus formas —física, sexual, psicológica, económica y social, etc.—, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes. Desde la cultura de paz se pretende terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión, así como defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia ni al rechazo del prójimo. También promueve un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta contribuyendo al desarrollo de cada comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, para crear juntos nuevas formas de solidaridad (Manifiesto 2000 de la UNESCO; Martínez, 2000; Sánchez y Vargas, 2017).

Desde esta propuesta, se pretenden identificar competencias básicas para el diálogo interreligioso e intercultural, especialmente considerando la situación actual de los MENA; además, de aquellas competencias que promuevan la superación de los riesgos de radicalización religiosa a la que están sometidos los jóvenes, que les permitan participar del diálogo desde el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias. En última instancia se pretende promover la cultura de paz, entendida como la responsabilidad de cada ser humano de convertir en realidad los valores, las actitudes y los comportamientos que la promuevan, practicando y fomentando la no violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad día a día.

La «radicalización violenta» es un proceso social profundamente complejo que debe entenderse en el marco del entorno social (Atran, 2010; Feldman y Gidley, 2014; De la Corte, 2016). Desde 2005, se han tomado medidas dando prioridad a los aspectos preventivos a través del «Plan para combatir la radicalización y el reclutamiento de terroristas» (Consejo de Europa, 2005), estrategia compartida por España en 2015 (De la Corte, 2016). Este interés en la radicalización violenta ha dado lugar a varios informes europeos que llegan a identificar algunas características definitorias por la Comisión Europea en 2008: La expresión de radicalización violenta resume un proceso de socialización que puede conducir gradualmente a la violencia, principalmente terrorista. La dinámica de la radicalización depende de factores contextuales y variables estructurales: entornos sociales con sentimientos de injusticia, exclusión, etc. Además, existen actitudes de intolerancia religiosa, destacando la islamofobia.

Varios estudios (Mayoral, Molina y Samper, 2012) muestran cómo el campo educativo es una de las áreas donde más discriminación se produce con los estudiantes musulmanes. Además, en varios países europeos, los jóvenes están sujetos a especial atención por los programas de detección de radicalización (con PREVENT en el Reino Unido o PRODERAI en Cataluña), que, según diversos estudios e informes (Bonet, 2011; Kundnani, 2009), pueden tener efectos contraproducentes en la medida que pueden estigmatizar a los jóvenes musulmanes y alejarlos de instituciones que, por el contrario, deberían contribuir a su sentido de pertenencia y su integración social para permitirles construir una identidad donde su pertenencia religiosa sea compatible con los valores democráticos de Europa sociedades.

Entre las medidas propuestas por la Comisión Europea para prevenir la radicalización y la intolerancia religiosa, existe el diálogo intercultural e interreligioso (Comisión Europea, 2014, p. 10). El Libro Blanco sobre el diálogo intercultural propuesto por la Unión Europea (Decisión n.º 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006) lo define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes orígenes étnicos con diferentes legados culturales, religiosos y lingüísticos, basados en el entendimiento y respeto mutuos. Frente a los mensajes de radicalización a los que los jóvenes son sometidos especialmente desde redes sociales virtuales, se opta por el desarrollo de competencias críticas frente a estos mensajes, haciéndolos conscientes de ellos y entrenándolos para cuestionar ciertos discursos con una lógica de contraargumentación (De la Corte, 2016).

A pesar de la falta de solidez empírica y de consenso sobre las competencias marco para el diálogo interreligioso e intercultural, destacan algunos modelos teóricos que no podemos obviar. Uno de los modelos pioneros fue propuesto por Lähnemann en 2005 identificando cuatro componentes de la competencia interreligiosa: Saber afrontar diferentes situaciones de pluralidad religiosa; saber identificar estructuras y contextos de diferentes religiones; favorecer su relación con otros; desear y poder presentar las propias tradiciones religiosas al otro; y desear y poder aprender de los encuentros interreligiosos. Por su parte, Morgan y Sandage (2016) plantean un modelo de desarrollo de la competencia interreligiosa basado en el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS) de Bennet (2004). El modelo original de Abu Nimer se operativiza con la escala de sensibilidad intercultural y religiosa (Holm et al., 2014), aplicada a preadolescentes. Ambos modelos se basan en la identificación de competencias cognitivas, afectivas y de comportamiento que permite a los individuos ser más sensibles a las diferencias culturales y religiosas.

2.2. Objetivos del proyecto

Durante el proceso investigador nos planteamos los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Visibilizar la situación de los MENA en Barcelona y Melilla:
 - 1.1. Analizar necesidades socioeducativas, expectativas y relatos de futuro de los MENA en Barcelona y Melilla.

- 1.2. Identificar retos y mejoras para los centros, recursos y organizaciones que trabajan con este colectivo.
2. Analizar las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso de las y los jóvenes de 14-16 años de Barcelona y Melilla:
 - 2.1. Identificar las principales competencias para el diálogo intercultural e interreligioso necesarias para fomentar la cultura de paz entre jóvenes, considerando la situación de las y los jóvenes MENA.
 - 2.2. Diagnosticar las competencias que tienen las y los jóvenes en Barcelona y Melilla para el diálogo intercultural e interreligioso.
 - 2.3. Identificar carencias formativas de las y los jóvenes en cultura de paz.
3. Desarrollar acciones para fomentar la cultura de paz en jóvenes en un mundo plural:
 - 3.1. Proponer orientaciones para los organismos gubernamentales responsables en las ciudades de Barcelona y Melilla, para la atención del colectivo MENA.
 - 3.2. Identificar pautas, propuestas y acciones de mejora para las organizaciones que trabajan con el colectivo MENA.
 - 3.3. Diseñar un programa con estrategias de gamificación para jóvenes, para el desarrollo de aquellas competencias más necesarias para fomentar la cultura de paz en un mundo plural.
 - 3.4. Desarrollar un MOOC (*Massive Open Online Course*) para formar a los jóvenes y personas interesadas en el diálogo intercultural e interreligioso en la cultura de paz y en el trabajo con jóvenes y menores extranjeros no acompañados.

2.3. Metodología de investigación

Estamos realizando un estudio descriptivo-comprensivo que combina técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida y análisis de datos para responder a los objetivos propuestos. Respecto al primer objetivo, se están haciendo grupos de discusión y entrevistas como técnicas básicas para recoger información de los propios menores, tanto en centros e instituciones como en la calle.

Para dar respuesta al segundo objetivo se está recogiendo información sobre las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso por medio de un cuestionario para los jóvenes escolarizados en centros de Educación Secundaria de Melilla y Barcelona.

Finalmente, para el desarrollo de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso que potencie la cultura de la paz entre las y los jóvenes, vamos a diseñar un programa con estrategias de gamificación y desarrollar un *Massive Open Online Course*

(MOOC) para formar a los jóvenes y a otras personas interesadas en el diálogo intercultural e interreligioso en la cultura de paz y en el trabajo con jóvenes y menores extranjeros no acompañados.

BIBLIOGRAFÍA

- Atran, S. (2010). *Talking to the Enemy: Faith, Brotherhood, and the (Un) Making of Terrorists*. New York: Harper Collins.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel (ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2.^a ed.). Cambridge: Intercultural. Resource Corporation.
- Bonet, S. W. (2011). Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practica. *The High School Journal*, 95(1), 46-55.
- Brie, M. (2011). Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space. MPRA n.º 44087. Recuperado de: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/44087/> Cabedo, 2006.
- Comisión Europea (2014). *Resolución del Parlamento Europeo, de 17 de abril de 2014, sobre política exterior de la UE en un mundo de diferencias religiosas y culturales* (2014/2690 —RSP—).
- Consejo de Europa (2005). *Estrategia de la Unión Europea para combatir la Radicalización y el Reclutamiento Terrorista*. Bruselas, 14347/05 JAI, 24 de noviembre de 2005.
- De la Corte, L. (2016). ¿Qué pueden hacer los Estados europeos para frenar la radicalización yihadista? *Cuadernos de Estrategia*, 180, 125-166.
- Feldman, D. y Gidley, B. (2014). *Integration, Disadvantage and Extremism*. London: Pears Institute for the Study of Antisemitism, Birkbeck, University of London.
- Gallego, V., Pérez, I., Martínez, J. J., Ortiz, A., Valero, M. y Pastor, M. (2011). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e Investigaciones Sociales, 1 Ext*, 109.
- Harraga, (2016). De niños en peligros a niños peligrosos. Recuperado el 15 de septiembre de 2018. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B_vfw5d1jGvWRVhsMy05VmNy-V1E/view
- Hill, P. C. y Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental Health research. *American Psychologist*, 58, 64-74.
- Holm, K., Nokelainen, P. y Tirri, K. (2014). Finnish secondary school students' interreligious sensitivity. *British Journal of Religious Education*, 36, 315-331.
- Kaddur, H. (2005). La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Kettell, S. (2009). On the Public Discourse of Religion: An Analysis of Christianity in the United Kingdom. *Politics and Religion*, 2(3), 420-443.
- Kundnani, A. (2009). *Spooked! How not to prevent violent extremism*. London: Institute of Race Relations.
- Lähnemann, J. (2005). Results of learning: competences and standards of interreligious learning. En *Handbook of interreligious learning* (pp. 409-421). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia*, 23, 49-96.

- Martínez, I., Antón, J., Rodríguez, A. y Atabi, H. (2009). La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 427-439.
- Mayoral, D., Molina, F. y Samper, L. (2012). ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de Educación*, 357, 257-279. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357_12.html
- Morgan, J. y Sandage, S. J. (2016). A developmental model of interreligious competence. A conceptual framework. *Archive for the Psychology of Religion*, 38, 129-158.
- Pérez, A. y Eguren, J. (2017). *Analizar los sistemas de protección de los Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) mediante una aproximación a la situación de los menores en tránsito en Melilla desde la perspectiva de las violencias que padecen* (trabajo fin de máster). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Peregrín, A. y Burgos, M. (2017). *Pinceladas de los menas: Melilla una perspectiva de la diversidad cultural* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla, España.
- Segura, A., Alemany, I. y Gallardo, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 393-416.
- Sánchez, S. (2020). Alumnos y alumnas en situaciones complejas: El caso de los menores migrantes de Melilla, Frontera Sur de Europa. *Convives*, 29, 15-20.
- Sánchez, S., Milud, Y., Mohamed, A., Mohamed, N. y Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121-142.
- Sánchez, S. y Vargas, M. (2017). La cultura de paz en educación secundaria obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 69(2), 115-130.
- Save The Children (2005). Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores_solos.pdf
- Suárez, L. (2004). Niños entre fronteras. Migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, 02(2), 35-48. DOI: 10.35533/myd.0202.lsn
- UNESCO (1999). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia. Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>

19 Estrategias eficaces para el acompañamiento socioeducativo con juventud migrante en protección

*Deibe Fernández-Simo¹, Xosé Manuel Cid Fernández²
y María Victoria Carrera Fernández³*

1. INTRODUCCIÓN

El sistema de protección asume el encargo de atender a la adolescencia migrante en situación de vulnerabilidad. La presencia de adolescencia no nacional en los recursos de atención a la infancia se ha consolidado en las últimas décadas. Es previsible que la llegada de menores migrantes en vulnerabilidad se mantenga en el tiempo (Gimeno, 2018). La entrada en el sistema de protección de infancia y adolescencia sin compañía de personas adultas ni nacionalidad española se inicia en 1994. En ese año se detectaron 83 casos. El incremento ha sido contante, llegando en 2003 a registrarse 6.303 (Quiroga, Alonso y Soria, 2010). Repasando las estadísticas del sistema de protección, observamos como la presencia de adolescentes no nacionales en acogimiento familiar es inferior a los que se encuentran en situación residencial. En el año 2017, hay 17.527 menores viviendo en centros residenciales de los que el 43,7% son de nacionalidad no española (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). En cambio, en acogimiento familiar tan solo suponen un 9,6%. En el caso de Galicia, los adolescentes no españoles que residen con familias de acogida suponen el 21,3% del total de beneficiados con esta medida (Xunta de Galicia, 2016). Las diferencias son abrumantes teniendo en cuenta que, según la legislación específica, la convivencia en unidad familiar es la opción preferente.

El sistema de protección tiene pendiente adaptar la actuación protectora a las necesidades específicas de la juventud migrante. La literatura sobre la cuestión viene indicando la conveniencia de que la administración diseñe políticas específicas que faciliten la integración de la juventud no nacional en situación de vulnerabilidad (Ruiz, Palma y Vives, 2019). En la actualidad no hay medidas institucionales específicas de apoyo para un colectivo con situaciones diferenciadas. Son condicionantes de referencia en la valoración de la situación de la adolescencia no nacional las vivencias del itinerario migratorio, así como la adaptabilidad a la sociedad de destino (Hopkins y Hill, 2010; Martín, Alonso y Tresse-

1 Universidad de Vigo.

2 Universidad de Vigo.

3 Universidad de Vigo.

rras, 2016). Las dimensiones expuestas obligan a los equipos educativos a diseñar estrategias específicas para superar los déficits de atención del sistema y facilitar los itinerarios de emancipación. La administración no solo no adopta una actitud proactiva en el fomento de la inclusión del colectivo sino que incluso diseña constructos burocráticos que actúan como factor obstaculizador. La juventud de origen extranjero tiene que hacer frente a las dificultades derivadas de la aplicación de la legislación vigente en materia de extranjería. Las figuras profesionales que acompañan a la adolescencia migrante tienen el reto de superar las barreras expuestas y facilitar las mayores oportunidades posibles para favorecer condiciones positivas en el tránsito a la vida adulta.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación pretende analizar que estrategias de intervención socioeducativa son eficaces en el acompañamiento con la juventud migrante en protección. Se utilizan seguimientos longitudinales que son especialmente oportunos en el estudio de fenómenos en los que la temporalidad es un factor determinante, situación propia del proceso de acompañamiento socioeducativo (Holland, Thomson y Henderson, 2006). El primer autor se encarga de la recogida de información al ser la figura profesional de referencia en el tránsito a la vida adulta de la juventud que participa en este estudio. La estrategia de investigación pretende minimizar el impacto que produce la presencia de investigadores externos a la realidad estudiada (Ruiz, 2012). Se realizan ocho seguimientos longitudinales (tabla 19.1), cinco con chicos y tres con chicas. La edad media de la muestra es de 18,25 años.

Los seguimientos longitudinales tienen una duración mínima de seis meses y una media de 7,6. Se inician en el momento en el que la juventud participante se emancipa del

TABLA 19.1

Muestra seguimientos longitudinales

Códigos	Sexo	País de origen	Edad	Duración seguimientos en meses
SL1	Masculino	Marruecos	18	6
SL2	Masculino	Marruecos	18	8
SL3	Femenino	Colombia	19	7
SL4	Masculino	Senegal	19	6
SL5	Femenino	Brasil	18	7
SL6	Femenino	República Dominicana	18	9
SL7	Masculino	Marruecos	18	10
SL8	Masculino	Senegal	18	8

Fuente: elaboración propia.

sistema de protección. El equipo de investigación valora este momento como ideal para observar que estrategias del acompañamiento socioeducativo, realizado en el sistema de protección, han facilitado la consecución de las metas de cada itinerario. El proceso de transición a la vida adulta es determinante en la superación de la situación de exclusión social. El primer seguimiento se inicia en marzo de 2018 y el último en abril de 2019. El proceso de seguimientos finaliza en diciembre de 2019. Las personas participantes en la muestra han firmado el pertinente consentimiento informado. La juventud se ha implicado en el proceso de investigación facilitando la realización de las entrevistas de los seguimientos. Este aspecto es de destacar debido a las intensas jornadas que realizan y a la extenuante actividad de la vida diaria, propia de la transición a la vida adulta en situación de dificultad social. La información recogida ha sido codificada con el apoyo de dos figuras profesionales con reconocidas trayectorias en el sistema de protección y externas al equipo de investigación.

3. RESULTADOS

La participación en el diseño de la estrategia de intervención es un factor que favorece la consecución de las metas. Las dinámicas dialógicas y la horizontalidad facilitan la identificación como propios con los objetivos del proceso de emancipación. «Lo que más me gusta es que me escuchen en lo que quiero hacer» (SL3), comenta una joven. Otro participante manifiesta que gracias a las conversaciones con el equipo educativo ha podido reflexionar sobre la realidad laboral en España e ir adaptando sus pretensiones iniciales durante el proceso de inserción laboral. «Yo vine con la idea de ser mecánico y conductor de camiones pero entiendo que eso de conducir tendrá que esperar a que pueda... A veces haces planes en la vida que hay que cambiar para que las cosas salgan bien» (SL4).

El respeto al proyecto migratorio es decisivo para que la relación de acompañamiento se establezca en términos positivos y no se inicie con un choque de intereses. «La primera vez que hablé con una educadora no entendía que yo quisiera ser enfermera y me decía que eso nunca podría serlo. Yo quería ser médica o enfermera. Explicando las cosas las entiendes y ves que sin estudiar eso no es posible pero ahora hago algo similar. Cuidar personas mayores es algo muy parecido, no?» (SL5) se pregunta una participante. «Llegas a España con una idea en la cabeza y te enfadas si te dicen que eso no va a poder ser... necesitas que te lo expliquen y te aseguro que no llega con una vez... hace falta que te hagan pensar mucho y que te lleven a conocer como son las cosas para que veas que hay otra realidad que no conocías» (SL8), afirma un migrante senegalés.

La intervención dentro del sistema pierde eficacia por actuaciones no coordinadas entre los diferentes recursos. «Las cosas son muy diferentes en un centro que en otro. En el centro anterior me dijeron que tenía que hacer la ESO y yo la ESO nunca la haré, ahora me dicen en este que tengo que empezar a trabajar ya. Yo ya le decía a (nombra a una educadora) quiero ir a Mentor (Programa de Inserción Sociolaboral) y hacer un curso para poder conseguir trabajo. Primero una cosa y después otra» (SL3), comenta una joven. Un participante marroquí expone que «las educadoras dicen una cosa y las de menores otra distinta, pero es mi vida» (SL7). La coherencia de modelos de acompañamiento y de mensaje es fun-

damental para dar apoyo sólido y fiable. «Las normas son muy diferentes en un sitio que en otro y las educadoras mandan más aquí que en el otro centro» (SL2) afirma un joven marroquí. Continúa asegurando que «es mejor que las cosas claras y no como antes, una educadora te decía una cosa y venía otra y te decía al revés, te vuelves loco».

Se detectan situaciones en las que se trabajan las mismas actividades en recursos diferentes. «Con todos los problemas que tengo me hacen hacer el mismo taller que ya hice» (SL5), manifiesta una joven. En los seguimientos, en los que hay una actuación coordinada de los diferentes equipos, se observa un refuerzo del mensaje que trasladan las figuras profesionales y una facilitación de la comprensión de la realidad. «Las tareas de (nombra su último centro residencial) están bien para aprender a hacer la compra y saber cómo es la vida

TABLA 19.2

Estrategias socioeducativas eficaces en el acompañamiento con juventud migrante

Código	Categoría		Frecuencia
CC1	Participación	Respecto al proyecto migratorio en la definición de metas del programa educativo.	SL1, SL2, SL3 SL4, SL5, SL7, SL8
		Horizontalidad y dinámica dialógica en la asunción de los retos propios de la transición a la vida adulta.	SL1, SL2, SL3 SL4, SL5, SL7, SL8
CC2	Intervención coordinada	Actuación colaborativa de los diferentes recursos del sistema.	SL2, SL3 SL4, SL5, SL7, SL8
		Coherencia en los modelos de intervención de los equipos que intervienen en cada caso.	SL1, SL2, SL3 SL4, SL7, SL8
		Tras la derivación, iniciar la intervención en el punto en el que ha quedado en el recurso anterior.	SL2, SL3, SL7, SL8
CC3	Clima de seguridad y confianza entre figura profesional y joven.		SL1, SL2, SL3 SL4, SL5, SL7, SL8
CC4	Flexibilidad en la estrategia de intervención	Adaptable a las demandas de la realidad laboral.	SL1, SL2, SL3 SL4, SL5, SL6
		Variabilidad de las necesidades individuales según el momento temporal del itinerario.	SL1, SL3 SL4, SL5, SL7, SL8
		Creatividad para facilitar oportunidades obstaculizadas por los procesos burocráticos.	SL2, SL3 SL4, SL5,SL6, SL7

Fuente: elaboración propia.

en un piso, ya nos habían dicho en (centro anterior) pero después lo aprendimos haciéndolo todos los días las educadoras no te dejan hasta que te salen las cosas y eso está bien. Ahora solo la cosa es más difícil pero ya ves que voy bien» (SL7), afirma un participante.

La confianza con la figura educativa destaca como una dimensión imprescindible en la asunción de las metas del itinerario educativo. Durante los seguimientos se observa como las valoraciones varían en función de las estrategias que habían utilizado los diferentes equipos. A modo de ejemplo, observamos procedimientos pedagógicos graduales en los que se respetan los tiempos de la persona acompañada. Este es el caso de (SL2) que afirma que «me sentí muy bien siempre ya que se me escuchó y se me ayudó en todo lo que necesité. Hay cosas de mi vida de las que no me gusta hablar y si me preguntan y no quiero cojo y me enfado... Al principio en (nombre de centro residencial) me enfadé pero luego ya me conocieron y sabían que si era que no era que no». Otro joven comenta que en su caso se hacían preguntas que no le gustaban e incluso eran repetidas por figuras educativas diferentes. «Si no quieres hablar de algo porque tienes que contar tu vida? Yo no entiendo que motivo hay para tener que contar lo que no quiero y te preguntan una y otra vez. Cuando le grité (dice nombre educadora) fue por eso. Ya me había preguntado (nombre educador) y va esta y me vuelve y me grita, y luego va y me denuncia. Luego en (dice nombre de otro centro) mucho mejor. Ya era otro respeto y comentabas de tu vida lo que creías que tenías que comentar» (SL7). Este último ejemplo sería muestra de búsqueda de información intrusiva sin respecto a los tiempos y a la voluntad del joven acompañado. Con este proceder se consigue saturar la relación de confianza.

La flexibilidad es señalada como imprescindible en las estrategias socioeducativas eficaces. La actuación individualizada es diseñada en función de una flexibilidad con la que adaptarse a las necesidades individuales, que varían durante todo el proceso de acompañamiento en función de las demandas contextuales y las oportunidades que surjan. «Me apareció un trabajo pero como había dicho de hacer un curso de peluquería en el centro me dijeron que no trabajaría hasta acabarlo. Empecé a liarla y me quedé sin trabajo y sin curso» (SL6), comenta una joven. «Yo tenía pensado ser cocinero pero me ofrecieron poder trabajar en el matadero cobrando más. Estaba haciendo un curso y no me dejaron ir al curso de matadero hasta terminar el de cocina. No es normal tener que esperar pero me dijeron que había que terminar lo empezado. Estoy bien en el matadero pero casi pierdo el trabajo por culpa de no dejarme empezar el curso» (SL2), afirma un participante. «Me encontraba muy bien en Allariz pero al conocer a mi novio me quise venir para Ourense y no me ofrecían en menores esa posibilidad. Me vine según terminé el curso y cumplí los 18. Creo que me hubiese ido mejor si me hubiesen dado una plaza en (nombre de centro) aquí en la ciudad» (SL3), manifiesta una joven. Oportunidades tales como las prácticas en empresa son especialmente valoradas. «Todos queremos hacer los cursos para las prácticas y que nos contraten» (SL2), argumenta un joven.

4. DISCUSIÓN

Los resultados indican que el respeto al proyecto de migración de la juventud es el punto de partida para el diseño de medidas de apoyo que posibiliten el cumplimiento de

las metas de cada itinerario. Lo vivido en el tránsito migratorio tiene consecuencias en la propia seguridad personal, cuestión que tiene que ser objeto prioritario de la intervención (Puig y Rubio, 2015). Las estrategias que cuidan el proceso de inicio del acompañamiento socioeducativo parecen ser más eficaces en función de la sensibilidad que tengan hacia la vivencia migratoria. La buena acogida requiere de una atención individualizada desde el primer momento en el que la figura profesional inicia la intervención. Destaca la importancia de la configuración de espacios de seguridad que faciliten tanto el inicio del vínculo con el equipo educativo como la definición de los objetivos del proyecto (Schütz, Castellá, Bedín y Montserrat, 2015). La forma en la que se establece la relación va a condicionar la percepción que el joven tenga del recurso de acogida. La valoración de la actuación profesional incide en la consecución de las metas educativas. En un acompañamiento eficaz, las figuras profesionales se convierten en referentes para la juventud migrante. Los resultados destacan la importancia de fomentar procesos reflexivos con personas de referencia, en los que se analice su proyecto vital así como los factores personales y contextuales que lo condicionan (Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018). La estrategia de acompañamiento efectiva centra la acción en la juventud vulnerable pero no descuida los factores contextuales, procurando una actuación coherente con la disponibilidad temporal en la que el tiempo es un factor que condiciona las oportunidades y los recursos (De-Juanas, García-Castilla y Ponce, 2020).

El tiempo del proceso de acompañamiento es reducido para atender las necesidades de la juventud migrante. Las exigencias del proceso de transición a la adultez son muchas y extenuantes. Los equipos educativos asumen un reto de elevada complejidad. En este contexto, la burocracia y la actuación de la administración deberían ser sensibles y facilitar la consecución de las metas educativas. Investigaciones previas indican que la rigidez de los procesos burocráticos hace especialmente difícil la eficacia del acompañamiento socioeducativo (Fernández-Simo, Cid-Fernández y Carrera-Fernández, 2020). La juventud migrante tiene que soportar diferentes trabas burocráticas en materia de extranjería. Solo con una elevada motivación en la consecución de las metas educativas y la implicación de los equipos profesionales es posible superar las dificultades administrativas que el propio estado tiene definidas para la juventud no nacional.

Los resultados indican que la juventud migrante presenta especial motivación para la inserción laboral ya que el acceso a un empleo suele ser el elemento motor del proceso migratorio. Los jóvenes en dificultad social tienen dificultades para dar respuesta a las demandas formativas y/o laborales (Olmos, 2014) pero los hallazgos indican que la motivación de logro suele facilitar un acceso exitoso a un empleo. Las prácticas formativas en empresa parecen ser una buena estrategia para el acercamiento entre jóvenes y empresas. La oportunidad de poder demostrar lo que se puede aportar mediante la actividad laboral es muy valorada por los participantes en este estudio. Los seguimientos demuestran que las empresas terminan contratando a los jóvenes que inician prácticas en sus instalaciones. Que una acción formativa en prácticas termine con un contrato de trabajo indica la adaptabilidad que la juventud migrante presenta. El acceso a un contrato laboral supone la oportunidad de obtener la tan deseada autorización administrativa de trabajo. Resulta destacable que la buena valoración del proceso de inserción laboral choque con las quejas por la rigidez del sistema de protección. La flexibilidad a las circunstancias perso-

nales y la adaptabilidad a las demandas individuales y contextuales son dimensiones precisas para favorecer la calidad de la atención protectora a la juventud migrante.

Los resultados indican que en ocasiones pueden producirse contradicciones en la actuación protectora. Se recoge información sobre intervenciones de diferentes equipos contradictorias entre sí. La actuación del sistema debe de enfocarse en un hacer coherente. La ausencia de coordinación entre distintos recursos de la administración apunta a la persistencia de la derivación entendida desde una perspectiva clásica (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017). La acción protectora es una responsabilidad compartida de todo el sistema. En este sentido, parece oportuno que se establezcan líneas de reflexión conjuntas entre los diferentes actores encargados de la intervención. La coordinación y la colaboración son imprescindibles para la optimización de recursos. Los equipos educativos intervienen en el itinerario vital de la juventud de forma secuenciada, siendo imprescindible que la actuación sea coherente a ojos de la juventud.

5. CONCLUSIONES

Se concluye que el sistema de protección tiene el reto de establecer mecanismos burocráticos que sirvan de apoyo para la acción socioeducativa de los equipos profesionales en la superación de la situación de exclusión social. Sería conveniente una reforma legislativa que posibilite que el marco legal sirva de apoyo en la consecución de las metas de los itinerarios migratorios. Especialmente conveniente sería un cambio en la normativa en materia de extranjería. Las figuras profesionales diseñan estrategias para facilitar la adaptabilidad de la juventud migrante a los requisitos legales. La flexibilidad y la individualización durante el proceso de acompañamiento son dimensiones imprescindibles en la obtención de oportunidades educativas y laborales y en la superación de las mismas.

La calidad de la acción socioeducativa está condicionada por la ausencia de espacios de coordinación y colaboración entre los diferentes equipos que asumen la acción protectora. El sistema de protección debe de actuar en conjunto. La presencia de diferentes entidades y/o instituciones no justifica una actuación parcelada. La intervención será más eficaz cuando consiga proceder de forma coordinada. La coherencia de la actuación socioeducativa depende de la colaboración interna de los recursos que conforman el sistema de protección y de la externa con otras instituciones y organismos importantes en el desarrollo vital de la juventud migrante, a modo de ejemplo destacamos extranjería, servicio público de empleo, escuela y servicios sociales comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J. y Ponce de León Elizondo, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M. y Carrera-Fernández, M. V. (2020). Déficit en la acción socioeducativa dirigida a adolescentes vulnerables latinoamericanos residentes en España. *RLCSNJ*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18202>

- Gimeno, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un trabajo social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 1, 95-108. <https://doi.org/doi:10.5209/CUTS.56005>
- Holland, J., Thomson, R. y Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. Working Paper, 21. Families y Social Capital ERSC Research Group. Londres: London South Bank University.
- Hopkins, P. y Hill, M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child and Family Social Work*, 15, 399-408.
- Martín, J. M., Alonso, I. y Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa: el caso del Centro de Menores Extranjeros no Acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168. https://doi.org/10.5E7179/PSRI_2016.28.12
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Recuperado de: <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). *V y VI Informe de la Aplicación de los Derechos del Niño de NN. UU. y sus protocolos facultativos*. Recuperado de: www.observatoriodelainfancia.es
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficit de la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores y claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Soria, M. (2010). *Menores migrantes no acompañados en España, Sueños de Bolsillo*. Madrid: UNICEF.
- Ruiz, A. C., Palma, M. O. y Vives, L. C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados: el tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 31-52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Schütz, F., Castellá, J., Bedin, J. y Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>
- Xunta de Galicia (2016). *Estadísticas de protección de menores*. Recuperado de: www.xunta.gal

20 Estudio cuantitativo sobre las creencias religiosas en los espacios de diálogo y convivencia de los jóvenes

*Sonia García-Segura¹, María José Martínez-Carmona²
y Carmen Gil del Pino³*

1. INTRODUCCIÓN

El papel que juega la religión en la sociedad en general y en los sistemas educativos en particular es tan poderoso como elástico, por lo que existen grandes y visibles diferencias entre los países europeos. El fomento de espacios que posibiliten la convivencia pacífica y el diálogo interreligioso es, pues, indispensable, e implica abordar el pluralismo confesional desde diferentes perspectivas.

En los países de la Unión Europea queda patente que la enseñanza confesional es un hecho consolidado en los centros educativos públicos. No obstante, en algunos de ellos como Italia, España, Bélgica, Holanda o República Checa, la enseñanza de la religión constituye una oferta opcional. Otros países plantean la obligatoriedad con la posibilidad de exención. Es el caso de Suecia, Alemania, Austria, Suiza, Reino Unido, Finlandia, Alemania, Grecia, Austria o Luxemburgo.

Diversas investigaciones han puesto de relieve la existencia de una continua e intensa relación entre la educación religiosa y la educación intercultural, de lo que se deriva la necesidad de plantear nuevos desafíos en las aulas mediante el diseño de propuestas didácticas innovadoras y la actualización pedagógica del profesorado (Johannessen y Skeie, 2019; Navarrete, Vásquez, Montero y Cantero, 2019).

1 Profesora e Investigadora del Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España) ce: sgsegura@uco.es

2 Profesora e Investigadora del Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España). ce: m32macam@uco.es

3 Profesora e Investigadora del Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España). ce: edlgipim@uco.es

1.1. La diversidad de culturas y el diálogo interreligioso

En un mundo cada día más globalizado ya no se puede hablar de uniformidad y homogeneidad, sino que hay que hacerlo de pluralidad y complejidad. Y es que el fenómeno migratorio ha cambiado la imagen de una sociedad apuntalada en torno a un único sistema de valores y patrones de conducta. La actual es claramente pluralista y en ella coexisten distintas culturas que presentan modelos de vida y de pensamiento diferentes (Banks, 2009; Pedone, 2013). Por tanto, se puede hablar de la sociedad del mosaico, que es una sociedad compuesta por diversos grupos culturales que generan una socialización primaria multicultural, multirreligiosa y multilingüe. Ciertamente, las distintas culturas tienen cabida hoy en un mismo espacio social y escolar y buscan respetarse, expresarse, complacerse y entrelazarse (Banks, 2009).

Para Álvarez, González y Fernández (2012), los principios que regulan el diálogo interreligioso serían los siguientes: el respeto a la pluralidad de creencias, la capacidad de escucha, la identificación de la experiencia religiosa común y la apertura a la diferente. Estos principios constituyen el marco idóneo en el que la pluralidad religiosa no se presenta como problema sino como excelente meritorio recurso educativo para la consecución de una coexistencia pacífica basada en el respeto de la dignidad humana independientemente de las convicciones y prácticas religiosas.

Actualmente, ese mundo diverso que se va generando tiene un claro reflejo en el espacio educativo. En este sentido, se han puesto en marcha prácticas pedagógicas que abordan las diversas manifestaciones que han estado latentes durante años y los sentimientos vivos de identidad cultural y religiosa. En este escenario no solo ha cambiado el rol del docente sino también el marco normativo de los centros escolares (Mijares, 2006), por lo que queda de manifiesto la necesidad de promover nuevos modelos educativos interculturales e interreligiosos que converjan en una educación de calidad para todos. Los distintos gobiernos tienen en sus manos la implantación de medidas y recursos para atender a la diversidad del alumnado y favorecer su inclusión educativa y social (Fernández y García, 2015).

1.2. La religión dentro y fuera del ámbito educativo

Las instituciones educativas desarrollan su quehacer en entornos multiétnicos y multiculturales complejos. Además, los gobiernos y las distintas organizaciones religiosas unen sus esfuerzos en el ámbito educativo para el desarrollo de la espiritualidad. Europa se caracteriza por impartir educación religiosa dentro de un sistema de educación multi-confesional, por lo que resulta necesario desarrollar una educación religiosa en cada país basándose en la cultura nacional y en las tradiciones de la sociedad (Dudin, Pogrebinskaia, Sukhova y Kirsanov, 2019).

La formación religiosa está garantizada en la mayoría de los Estados de la Unión Europea, ya sean confesionales o no confesionales. Estos últimos han suscrito convenios con las distintas iglesias arraigadas en sus territorios en los que se estipula que estas impartan su doctrina en los centros educativos públicos y se responsabilicen de los

aspectos curriculares mientras que los Estados asumen los gastos derivados de dicha enseñanza.

En el contexto español hay que hacer referencia al acuerdo entre el Estado y la Santa Sede firmado el 3 de enero de 1979. En su artículo II determina que «los planes educativos (...) incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales». Se dispone también el derecho de los estudiantes a no recibirla. Las características del sistema educativo actual en nuestro país han hecho que surjan y se establezcan obligatoriamente espacios de convivencia multicultural y multirreligiosa. Estos nuevos ámbitos educativos necesitan nuevos enfoques didácticos centrados en la interculturalidad y el diálogo interreligioso (García, Martínez y Gil, 2020).

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general describir qué papel tiene la religión para los jóvenes dentro de sus espacios de convivencia y de relación con sus iguales. Este trabajo, de corte cuantitativo, emplea como herramienta concreta el cuestionario de Weisse (2009) *Religion in Education, a contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo). Dicho proyecto fue financiado por el Departamento de Investigación de la Comisión Europea para determinar las potencialidades y limitaciones de la religión en los sistemas educativos de los ocho países participantes, que fueron Alemania, Estonia, Noruega, Rusia, Países Bajos, Francia, Inglaterra y España. Una vez finalizado el proyecto REDCo y presentados los resultados positivos en el espacio europeo (European Commission, 2009), se puso en marcha, en 2012, una segunda fase de este, REDCo II, en la que se realizó otro estudio cuantitativo en once países europeos (Inglaterra, Estonia, Francia, Alemania, Países Bajos, Noruega, Rusia, España, Suecia, Finlandia y Ucrania) y en Suráfrica y México (Dietz, Rosón y Ruiz, 2011; Jackson, 2012; Bertram-Troost, Schihalejev y Neill, 2015). Lo anteriormente expuesto justifica que se haya utilizado el mismo instrumento para realizar la investigación que se presenta con jóvenes de la provincia de Córdoba.

La muestra está compuesta por 385 sujetos con edades comprendidas principalmente entre los 12 y 18 años (74,2%) pertenecientes a cuatro centros educativos de la provincia de Córdoba, tres urbanos y uno rural y de titularidad pública, si bien uno de ellos en régimen de concierto. Por lo que atañe al sexo, el 49,1% son hombres ($n = 189$) y el 50,9% mujeres ($n = 196$). Respecto al nivel formativo, algo más de la mitad de los participantes en el estudio se encuentran cursando Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales el 51,7% se encuentra cursando el tercer curso ($n = 199$), el 29,1% cuarto curso ($n = 112$) y el resto (19,2%) segundo ($n = 74$).

Respecto a la nacionalidad de la muestra hay que indicar que un 97,7% es española ($n = 369$) y el resto, en un menor porcentaje es venezolana, nicaragüense. Sobre el idioma, el más usado en casa es el español y, con menor frecuencia —en ningún caso superior al 0,3%— se combina este primer idioma con el inglés, el alemán, el italiano, el árabe, el camboyano, el francés o el catalán.

Sobre el tiempo que los alumnos han estudiado religión en la escuela cabe afirmar que solo el 13,5% manifiesta haberlo hecho menos de 7 años, siendo este el número de años con mayor porcentaje de respuesta (23,6%; $n = 91$). No obstante, el porcentaje del alumnado que afirma estar asistiendo a clases de religión (57,9%; $n = 223$) es levemente superior al de quienes no asisten (42,1%; $n = 162$).

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos de contexto, la estructura del cuestionario permite conocer cómo se concibe el sujeto y su posicionamiento respecto a la Religión a través de cuatro partes diferenciadas:

- a) Cuestiones de entrada o *input*.
- b) La Religión en la escuela.
- c) El joven y la Religión.
- d) El joven y los demás.

En este análisis nos centramos en los resultados obtenidos en torno la propia concepción del estudiante respecto a la Religión. Así, los ítems son agrupados en torno a los siguientes componentes principales: grado de interés de distintas fuentes de información sobre la religión y postura ante afirmaciones referidas a la religión. En cada uno de los componentes se han planteado ítems con los que el alumnado, a través de una escala tipo Likert, ha mostrado tanto el grado de importancia que le concede, siendo 1 «muy importante» y 5 «nada importante», como el grado de acuerdo, siendo 1 «totalmente de acuerdo» y 5 «en total desacuerdo». Tras el cálculo de la consistencia interna, los coeficientes de fiabilidad en los distintos componentes (alpha de Cronbach) fueron 0,758, 0,683, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es, pues, adecuada, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

A continuación, se detallan los resultados agrupados en dos bloques. El primero hace referencia a la importancia de la religión para estos jóvenes y el segundo muestra los resultados sobre su posicionamiento ante las diversas prácticas religiosas.

3.1. Tú y la Religión

A continuación, se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo respecto a la importancia que tiene la religión para el alumnado. En este sentido, este la cree importante con una media de respuesta de 3,19 ($N = 385$). Casi la mitad de los encuestados admite que para ellos es bastante o muy importante la religión (46,7%). Asimismo, el alumnado indica, en primer lugar, que el enunciado que más se acerca a su posición es que Dios existe, con un porcentaje de respuesta del 41,3%. Una cifra inferior (39,5%) corresponde a la creencia de que hay una especie de espíritu o de fuerza vital, y solo el 19,2 restante no cree que haya nada de lo anteriormente mencionado.

Por lo que atañe a la fuente de información sobre la religión, el alumnado señala como más relevante la familia ($M = 2,10$), con un porcentaje de respuesta acumulado del 84,2%. Como muestra la tabla 20.1, la segunda fuente para obtener información acerca de la religión, el segundo referente válido es la escuela, con una media de 2,68 y un 79,7% de alumnos indicando su importancia. La comunidad religiosa y los amigos son otras fuentes de referencia importantes mencionadas por los encuestados ($M = 2,84$ y 2,91, respectivamente), con algún grado de importancia en sus respuestas del 71,4% y el 63,4%. Por su parte, los medios de comunicación tales como periódicos o televisión, los libros e Internet no son tan importantes para el alumnado como fuentes de información referidas a la religión. Solo el 34% ve importante o muy importante el valor de los medios de comunicación como fuente de información, cifra que disminuye en cuanto a los libros, que un 32,4% de alumnos no cree importantes, e Internet, señalado por el 37,6% como no importante o nada importante.

TABLA 20.1
Importancia otorgada por los jóvenes a distintas fuentes de información sobre la religión

Fuentes de información	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Familia	2,10	1,27	385
Escuela	2,68	1,12	385
Amigos	2,91	1,36	385
Comunidad religiosa	2,84	1,31	385
Libros	3,09	1,21	385
Medios de comunicación	3,02	1,18	385
Internet	3,09	1,33	385

3.2. Posicionamiento ante la religión

En este componente se muestran las distintas posturas sobre la religión adoptadas por estudiantes de la misma edad de otros países analizados con objeto de que los participantes indiquen su grado de acuerdo (tabla 20.2). En este sentido, la afirmación con la que el alumnado se ha mostrado totalmente de acuerdo muestra respeto a las personas que creen, con una media de 1,62 ($N = 385$) y un 85,2% de acuerdo o totalmente de acuerdo. También se sienten de acuerdo con la idea de que uno puede ser una persona religiosa sin pertenecer a una determinada comunidad ($M = 2,23$; 62,9% con algún grado de acuerdo, $n = 242$).

TABLA 20.2

Respuesta en torno a posturas sobre la religión de otros jóvenes de la misma edad de otros países

Posturas sobre la religión	M	DT	N
La religión me ayuda a afrontar las dificultades	2,87	1,13	385
Respeto a las personas que creen	1,62	0,96	385
La religión no tiene sentido	3,63	1,13	385
La religión determina toda mi vida	3,53	1,13	385
La religión es importante en la historia de nuestro país	2,45	1,06	385
Uno puede ser una persona religiosa sin pertenecer a una determinada comunidad religiosa	2,23	1,05	385
Lo que creo acerca de la religión puede cambiar	2,81	1,09	385

El 55,3% del alumnado piensa que la religión es importante en la historia de nuestro país ($n = 213$), con un promedio de respuesta de 2,45, si bien afirma que lo que cree acerca de la religión puede cambiar ($M = 2.81$). Sin embargo, solo el 37,4% de los encuestados indica que la religión le ayuda a afrontar dificultades ($M = 2,87$). Menos elegida es la postura en cuanto a que la religión determine toda su vida ($M = 3,53$), no se advirtiéndose en los estudiantes grado de acuerdo con tal afirmación y tampoco con la idea de que la religión no tenga sentido ($M = 3,63$), siendo un 56,4% los que no están de acuerdo ($n = 217$).

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente investigación revelan, en primer lugar, que para los sujetos encuestados la religión es algo trascendente y sustantivo y que la mayor fuente de información sobre la misma la hallan en el propio hogar, ámbito en el que se producen experiencias íntimas y en el que se vive de cerca el sentimiento religioso. Por tanto, este les transmite, a través del proceso de socialización, las moléculas encendidas de sus creencias y valores. Para Rodrigo y Palacios (1998, p. 29), la familia «constituye en sí misma un escenario sociocultural y el filtro a través del cual llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas que son típicas de esa cultura». Es así como absorben la tradición religiosa con la impronta del contexto en el que surge.

De acuerdo con los resultados del estudio cabe decir también que otro ámbito en el que se forjan las creencias de los jóvenes es la escuela. Esta, al ser como el hogar una atmósfera de energía emotiva, constituye una fuente de información religiosa fundamental que los inclina inequívocamente hacia los preceptos morales propios de su comunidad.

El trabajo pone de relieve además el respeto y la consideración de los jóvenes encuestados hacia las personas creyentes y la posibilidad de ser religioso sin pertenecer a un determinado credo. Es patente, pues, la idea de una religión natural en la que los dogmas revelados son sustituidos por las leyes de la razón, unas leyes generadoras de un credo común y universal. Tal planteamiento encuentra apoyo en la sabiduría ilustrada, en la que ser religioso se reducía a obrar bien, y ello consistía simplemente en seguir las leyes naturales, ya que el hombre, tal y como defendía Rousseau, es bueno por naturaleza. Al ser la razón el instrumento conformador de esta, la libertad de pensamiento o libertad de espíritu se convirtió en exigencia insoslayable de la religión natural.

Y esta libertad de pensamiento enlaza con otra conclusión que cabe extraerse del trabajo: las variaciones que pueden producirse en las propias creencias a lo largo del ciclo vital, pues estas no son permanentes sino mudables. He aquí un elemento clave para desarraigar de los cerebros humanos la atávica y peligrosa idea del único dios verdadero. Ya Heráclito de Éfeso consideró la variación, no la esencia inmutable, la condición básica del ser, y en su fluir permanente este admite un cambio ilimitado.

Las posibilidades educativas de este estudio son inconmensurables. Lo que en realidad hay en él de enorme valor es la idea socializadora de religión, el entendimiento de esta como constructora de comunidad, como *religación* de todos los seres humanos a través del ejercicio del sagrado respeto a las creencias ajenas. Ciertamente se ha encontrado en los jóvenes un particular sentido de religión. Ellos la conciben como ley moral enérgica, activa y constructora. Es así como fue concebida en su origen, antes de que aparecieran las guerras de religión en las que aún se bate y disgrega el mundo. ¿Por qué dividir la humanidad por sus doctrinas infalibles y encerrar las porciones en compartimentos estancos? ¿No es la creencia un factor común, aunque varíe el objeto de la misma? ¿El significado etimológico del término *religión* no es reunión y, por tanto, rompimiento de todos los muros que mantienen la desintegración humana?

Es posible labrar una nueva espiritualidad universal basada en el religioso respeto al otro y en la convivencia pacífica. Según Kant, el hombre es un ser social y antisocial al mismo tiempo, un ser que siente hacia sus congéneres atracción y repulsa a la vez. Tales fuerzas, en tensión, producen lo que el filósofo denomina «insociable sociabilidad». De las concordias y discordias humanas, del antagonismo de los hombres, «las firmes manos de la naturaleza (*natura daedala rerum*) producen la armonía entre ellos incluso contra su voluntad» (Kant, 1985, p. 31). Los seres humanos están, pues, llamados a convivir pacíficamente. Todos. Cifuentes (2005, p. 271) explica el sublime pensamiento kantiano en los siguientes términos:

«Kant nos propone una serie de reflexiones que no constituyen unas garantías en el sentido jurídico, sino una inyección de optimismo en la búsqueda del sueño de la paz perpetua entre todos los pueblos y naciones. Se trata de reflexionar sobre una serie de elementos que [...] nos permiten mantener una visión esperanzadora del futuro.»

La Naturaleza, sostiene Kant, tiene como finalidad la armonía y la paz, al margen y con independencia de lo que piensen y quieran los seres humanos. [...] Sea por «azar» o sea por la «providencia» de una causa superior que dirige la Humanidad, siempre utiliza

los mecanismos y artimañas necesarias para conducir a los seres humanos hacia la convivencia.

En este trabajo hay sustancia suficiente para afirmar que es posible corregir y trascender la espiritualidad de cimientos arcaicos que pervive quintaesenciada en los espacios de encuentro de los jóvenes cuyo instinto de imitación tiende a inmortalizar. Se advierte con plena claridad que estos descomponen la religión en una serie de actos de amor, empatía y respeto, como si en el fondo de sus cerebros, sepultada bajo la verdad absoluta aprendida, latiese una filosofía espiritualista anterior a los hechos sociales. Acaso hallamos topado con lo que la Antropología denomina la unidad psíquica de la humanidad. Acaso con el *ethos* común «en tanto que miembros de una comunidad moral» (Habermas, 1999, p. 56). Acaso estemos en condiciones de afirmar que las creencias solo tienen valor en conexión, en intimidad perfecta e inmediata con las del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. L., González, H. y Fernández, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez Castillo y M. A. Essomba Gelabert (eds.), *Dioses en las aulas* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Banks, J. (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28. Doi: 10.1080/23770031.2009.11102861
- Bertram-Troost, G., Schihalejev, O. y Neill, S. (2014). Religious diversity in society and school: pupils' perspectives on religion, religious tolerance and religious education: an introduction to the REDCo research network. *Religious Education Journal of Australia*, 30(1). Disponible en: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=249207174213032;res=IEL-HSS>
- Cifuentes, L. M. (2005): Reflexiones sobre la paz perpetua. Paideia. *Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 72, 261-273.
- Dietz, G., Rosón Lorente, J. y Ruiz Garzón, F. (2011). Homogeneidad confesional en tiempos de pluralismo religioso. *Revista CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13(en línea). Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Dietz_homogeneidad_confesional.html
- Dudin, M. N., Pogrebinskaya, E. A., Sukhova, E. I. y Kirsanov, A. N. (2019). Modern religions education as the basis for the development of new confessional relations. *European Journal of Science and Theology*, 15(5), 133-145.
- European Commission (2011). *Final Report Summary-REDCo (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries)*. Disponible en: https://cordis.europa.eu/docs/publications/1238/123869721-6_en.pdf
- Fernández, J. y García, F. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas para escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 527-554.
- García, S., Martínez, M. J. y Gil, C. (2020). Estudio descriptivo de la educación religiosa de estudiantes de secundaria de la provincia de Córdoba (España). *Revista de Humanidades*, 40, 179-198.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Instrumento de ratificación del acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales. *BOE* núm. 300, de 15 de diciembre de 1979. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/ai/1979/01/03/3>

- Jackson, R. (ed.) (2012). *Religion, Education, Dialogue and Conflict. Perspectives on Religious Education Research*. Nueva York: Routledge.
- Johannessen, O. L. y Skeie, G. (2019). The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*, 30(3), 260-274. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540142>
- Kant, I. (1985). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Madrid: Ediciones del Oriente y el Mediterráneo.
- Navarrete, J., Vásquez, A., Montero, E. y Cantero, D. (2019). Significant learning in catholic religious education: the case of Temuco (Chile). *British Journal of Religious Education*, 13. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1628005>
- Pedone, C. (2013). Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, 14, 56-66.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weisse, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: contribución al diálogo*. Sugerencias del proyecto de investigación REDCO para la política. Comisión Europea. Disponible en: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/interreligioeser-dialog-zwid.pdf>

21

El fin del hacinamiento en las unidades socioeducativas en Brasil y el Supremo Tribunal Federal

Hugo Fernandes Matias¹, Camila Dória Ferreira² y Adriana Peres Marques dos Santos³

1. INTRODUCCIÓN

En febrero del 2015, los mayores desafíos para la Defensoría Pública del Estado De Espírito Santo, en el tema de los derechos de la niñez y la adolescencia, fueron el hacinamiento, torturas, muertes, maltrato y tratos inhumanos o degradantes en la Unidad de Internación Socioeducativa Norte, UNISNORTE.

La Institución, celosa por su rol constitucional de promoción, defensa y protección de los derechos humanos, utilizó todos los recursos administrativos y judiciales posibles para remediar las graves violaciones de derechos señaladas, incluso utilizando la gestión del recurso constitucional de la República. Habeas Corpus Colectivo. Por tanto, se presentó HC Colectivo 143.988/ES.

Es importante considerar que el éxito de HC Colectivo n.º 143.988/ES se debió a una metodología de trabajo estratégica y coordinada, mejor explicada en los siguientes temas. Además, cabe señalar que los efectos de esta actuación de la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo sobrepasaron las limitaciones geográficas del Estado, con repercusión nacional.

2. EL PROBLEMA DEL HACINAMIENTO

2.1. Acción Estratégica y coordinada de la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo

El Estado de Espírito Santo cuenta con 13 (trece) unidades socioeducativas, siendo 02 (dos) en el Sur, 02 (dos) en el Norte y 09 (nueve) en la Región Metropolitana. Estas Uni-

1 Miembro de la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo, Brasil.

2 Miembro de la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo, Brasil.

3 Miembro de la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo, Brasil.

dades, a lo largo del tiempo, han sido monitoreadas periódicamente por la Defensoría Pública, creando una metodología de trabajo coordinado capaz de recolectar, con mayor precisión, datos, documentos e información.

Según la posición de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte Interamericana), la sanción administrativa a los internos debe realizarse con base en el debido proceso legal (CAD), para que los internos y agentes tengan sentido de castigo, evitando la efectividad de las agresiones y torturas de agentes contra adolescentes y jóvenes.

Hoy en día, la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo visita semanalmente las unidades socioeducativas del Estado de Espírito Santo; participa en los procesos administrativos disciplinarios; realiza inspecciones periódicas, además de inspecciones extraordinarias, lo que le permite conocer a niños y niñas, a muchos por sus propios nombres; agentes, equipos de guardia, equipos de problemas; equipos técnicos e incluso familiares de los internos.

La Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo ocupó definitivamente el sistema socioeducativo. Además, comenzó a desarrollar una importante acción de integración y cooperación con Consejos y Comités. En este sentido, la Institución comenzó a participar en las actividades del Consejo Estatal de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CRIAD), como invitada, ya que no contaba con asiento. De esta manera, pasó a participar en las Plenarias, Comisión de Políticas Públicas y Comisión de Medidas Socioeducativas. La Defensoría Pública sintió la necesidad de participar en el Consejo Estatal de Derechos Humanos (CEDH) y asumir la coordinación del Comité Estatal para la Prevención y Erradicación de la Tortura (CEPET/ES).

A nivel nacional, la Defensoría Pública inició el diálogo con el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (CNPCT) y el Mecanismo Nacional para la Prevención de la Tortura (MNPCT), además de las Comisiones Especializadas de CONDEGE y ANADEP. También vale la pena señalar que el éxito de HC 143.988/ES también se debió a su trabajo conjunto con la sociedad civil organizada estadual y nacional.

Las ONG de Espírito Santo como el Centro para la Defensa de los Derechos Humanos/ES y sus miembros, la Justicia Global de Río de Janeiro, el Instituto Brasileño de Ciencias Criminológicas, CONECTAS, ALANA, de São Paulo y el Movimiento Nacional de Defensa de los Derechos Humanos (MNDH) pudieron desarrollar el trabajo en conjunto con la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo, que sirvieron de base para el reconocimiento del principio de *numerus clausus* y el límite de ocupación del 119% en la socioeducación brasileña, en la decisión preliminar de la Suprema Corte Federal y, en agosto de 2020, en la decisión de mérito del Segundo Panel de la citada Corte, el límite del 100% y la determinación del fin del hacinamiento en las unidades socioeducativas de todo el país.

Con respecto a esta acción conjunta con la sociedad civil, es necesario verificar que fue, en gran parte, motivada por un caso internacional que involucra a la Unidad de Internamiento Socioeducativo, UNIS. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) otorgó una medida provisional (urgencia) otorgada al Estado brasileño para proteger la vida e integridad personal de los adolescentes en la unidad ante agresiones, torturas, muerte y hacinamiento; el proceso fue iniciado por la sociedad civil (Justiça Global/RJ y CDDH de Serra/ES).

En 2017, la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo fue provocada por la sociedad civil para calificarse como *amicus curiae*, y su información sirvió de base para otra renovación de medidas provisionales, según Resolución de noviembre de ese año. Cabe resaltar que fue esencial para la Defensoría Pública, la dinámica de inspeccionar periódicamente las unidades, elaborando informes y estando presente en las unidades de la Grande Vitória para la asistencia y participación en las Comisiones de Evaluación Disciplinaria. La Institución trabajó con la información recibida del Estado para monitorear el hacinamiento en las unidades a cada mes, además de priorizar el cobro por la implementación de la escolarización y el combate a la tortura y el hacinamiento en la socioeducación.

En materia de educación, en 2015 pudimos observar graves violaciones de derechos. UNIP-I, Unidad Provisional I, el 27 de agosto de 2015, albergaba 119, con capacidad para 60 internos, de los cuales solo cuatro estaban matriculados en escolaridad. En UNIP-II, Unidad Provisional II, el 5 de agosto de 2015, que albergaba a 175 internos, con capacidad para solo 90, no había adolescentes matriculados en el sistema escolar, destacando que al momento se informó que la unidad estaba diseñada para ingreso provisional, con solo refuerzos. Y todavía un máximo de 7 (siete) adolescentes por día, 1 (una) hora por día, 1 (una) vez por semana, para un total de 35 (treinta y cinco) adolescentes.

En relación a la UNIS-Norte, el día 29 de abril de 2015, se registró que «actualmente, de los 184 adolescentes internados en la Unidad, solo 53 están asistiendo a clases; que este número de adolescentes se divide aún más por los días de la semana, de modo que solo un máximo de 20 adolescentes asisten a clases al mismo tiempo; todo esto debido a la cantidad de adolescentes que hay hoy en la Unidad, la cantidad de agentes y el espacio físico que lo impide». Con respecto al hacinamiento, cabe señalar que UNIS-NORTE vivió en el período 2015-2018 con una situación de hacinamiento crítico, en total incompatibilidad del panorama nacional.

De hecho, la Unidad, que tiene capacidad para 90 internos, alojó a 267 adolescentes el 18 de abril de 2018. En la misma fecha, UNIP-Norte, también en Linhares, que tiene capacidad para 60 internos, registró a 180 detenidos, de los cuales 143 fueron sometidos a medidas de internamiento y no internación provisional (objeto de la unidad). UNIP-I, en Cariacica, con 60 vacantes, admitió a 119 adolescentes el 1 de septiembre de 2015. Y UNIP-II, también en Cariacica, llegó a albergar a 183 adolescentes el 3 de noviembre de 2015.

Otro punto relevante, fue el establecimiento de procedimientos de investigación de torturas, con la producción de un flujo de comunicación de las autoridades estatales y federales competentes. Esto permitió a la DPES identificar socios en la lucha contra la tortura, como el Comité Nacional para la Prevención y Erradicación de la Tortura (CNPCT) y el Mecanismo Nacional para la Prevención y Erradicación de la Tortura (MNPCT), entre otros. Con este flujo, DPES descubriría que el despacho de oficios puede potenciar la solución administrativa de demandas y la construcción de puentes para acciones estratégicas.

2.2. El Habeas Corpus Colectivo n.º 143.988/ES

En febrero de 2015, UNIS-Norte fue escenario de una gran rebelión que se repetiría en los meses siguientes.

Luego, DPES estableció equipos de defensores para el servicio *in situ*. Inicialmente, fueron solicitados todos los registros de los procesos de ejecución (guías de ejecución) de los internos disponibles en el Ministerio Público del Estado de Espírito Santo y del Poder Judicial para su análisis.

En consecuencia, fueron efectuados atendimientos de las necesidades de los reclusos. Detalle: en una ocasión la Defensoría atendió a los internos un jueves. Al regresar el viernes, se notó un extraño movimiento entre los agentes, con algunos internos atendidos el día anterior siendo presentados para mayor asistencia; habían sido agredidos por declarar al DPES. Fueron remitidos a los forenses, que encontraron lesiones, no investigados por el gobierno.

Después de analizar los guías y atender aproximadamente a 133 de los 181 internos (la unidad tenía capacidad para solo 90), DPES entendió que la acción individual sería ineficaz.

La DPES debe estar presente en el Tribunal de la Niñez de Linhares (que luego se dividió en 2016, debido a la actuación de la DPES, en un tribunal de la niñez civil y un tribunal de infracción/ejecución de medidas). Además, fue acompañado por las CAD, que inicialmente lo hizo el Defensor Natural, en colaboración con el Tribunal de Infancia de Linhares; posteriormente, por Defensores del Núcleo de la Niñez y la Juventud, en un proyecto denominado «Apoyo a UNIS-Norte». Otro punto relevante fue la inclusión de UNIS-Norte en los informes presentados en el caso de UNIS, para conocimiento de la Corte Interamericana. Por último, se mantuvo la comprensión de DPES de la necesidad de admisión con una medida colectiva.

En relación a esto, el Ministerio Público del Estado de Espírito Santo ya había presentado una Acción Civil Pública en 2013 para la construcción de nuevas unidades. Sin embargo, DPES entendió que la mejor estrategia sería ingresar al entonces muy controvertido colectivo HC (aún no había decisión de la Corte Suprema Federal sobre la posibilidad de este tipo de Habeas Corpus).

La Defensoría Pública no atendió a la construcción de nuevas unidades, sobre todo porque, según estudios del Consejo Nacional del Ministerio Público, Espírito Santo tenía, en ese momento, la mayor relación entre población \times vacantes \times territorio de Brasil, es decir, encarcela muchos adolescentes y jóvenes.

Los antecedentes del Habeas Corpus Colectivo: las graves violaciones de derechos derivadas del hacinamiento, la falta de escolaridad, la formación profesional, la tortura, las muertes, el trabajo insalubre, entre otros. El derecho invocado: la aplicación del principio de *numerus clausus* (imposición de un límite al ingreso de personas al lugar, con la determinación de medidas para generar un flujo en caso de exceder el límite de capacidad) y adopción del promedio nacional de ocupación de las unidades (119%, según estudios del CNMP en 2015, en relación a 2013). Además, se presentaron las necesidades individuales de los internos agredidos e informes positivos del cuerpo pericial.

Otro elemento relevante, la obtención del apoyo del IASES, la Secretaría de Estado, de Gobiernos y la Procuraduría General del Estado, sucedió con la comparecencia de representantes de todos estos órganos en audiencia con la Relatora de la HC en TJES (2015) con intención de convencimiento del magistrado sobre la relevancia y pertinencia del tema.

Desafortunadamente, la orden judicial preliminar fue desestimada, lo que condujo al impedimento de un nuevo HC ahora en el STJ, todo eso en el plazo de aproximadamente 45 días de la entrada original —demasiado rápido, lamentablemente. Ocurre que el HC fue nuevamente destituido, ahora con base en el resumen 691 del STF, a pesar de que DPES ha tratado de convencer al Ministro Relator en el STJ. Se interpuso recurso de apelación contra la decisión. Y quedó una lección, la DPES nunca volvería a solicitar la orden judicial de HC en este caso. Con el juicio de mérito desfavorable en el TJES, fue interpuesto nuevamente ROC al STJ. Al mismo tiempo, la ACP del MPES se consideró válido en 1.^{er} grado, reformado en 2.^o; consiguió trascender en el juzgado. Luego de un intenso trámite procesal en el STJ, la DPES volvió a presentar un agravio interno que, «en vista de los atrasos», motivó la activación del STF también vía HC. Tras solicitar información al ministro Celso de Mello, el STJ juzgó el recurso de apelación en el ROC de la DPES denegando la solicitud, manifestando que sería el caso juicio de ACP y no de HC.

En ese momento, la DPES ya monitoreaba semanalmente la unidad, realizaba inspecciones periódicas, documentaba casos de tortura y maltratos, había presentado la unidad a la Corte Interamericana mediante informes y solicitud de audiencia pública en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que se llevó a cabo en marzo de 2017. Además, articuló acciones estratégicas, notas e informes con los Consejos Estatales de DH y el Comité Estatal para la Prevención de la Tortura.

Desafortunadamente, a pesar de los esfuerzos de DPES, un recluso en 2016 fue asesinado por asaltos de otros niños. Era el momento de accionar el STF sobre el fondo de la demanda. Nuevamente, un HC colectivo, con la especificidad de que dado el tránsito inapelable da ACP del MPES, a los infantes de la UNIS-Norte solo tenían el recurso constitucional colectivo.

Inicialmente, la solicitud de información emitida por el ministro Edson Fachin generó la esperanza de otorgar la orden; se formó un principio de agitación en el Estado. Luego DPES se puso en contacto con el MPF responsable del caso para intentar programar una audiencia con Parquet, en un intento de convencer de la viabilidad del colectivo HC; sin éxito.

Posteriormente, la DPES programó una audiencia con la Relatora en el STF, que se llevaría a cabo en agosto de 2017. Previamente, formuló una relatoría con información de las unidades, además de haber realizado una inspección días antes de la reunión para que fuera posible la presentación de información veraz y reciente. Un detalle: en la inspección uno de los internos, del alojamiento más caótico, pidió hacer una solicitud al Ministerio del STF. Entonces se grabó un breve video con la solicitud del interno, que fue subtítulo por la oficina de prensa de la DPES y presentado a la Relatoría por la Defensoría Pública de Espírito Santo; Es emocionante llevar a un niño de la peor unidad de Brasil a hablar con un ministro del STF. Después de la reunión, DPES presentó una nueva razón al STF informando sobre la viabilidad del colectivo HC.

Ante el riesgo de una demanda fallida, la DPES se puso en contacto con Conectas, IBCCRIM e Instituto Alana, para que pudieran ingresar al pleito como *amici curiae*, lo cual se hizo. El 3 de noviembre de 2017, el HC fue desestimada por el STF, habiendo sido impuesto agravio interno.

En ese mismo mes de noviembre, la Comisión Interamericana llegó a Brasil como fruto de una audiencia pública solicitada por la DPES, entidades de la sociedad civil y otros defen-

sores en el 161.º período Ordinario de Sesiones de la CIDH. La Comisión visitó unidades en Espírito Santo y asistió al Consejo Superior de la DPES para una reunión con la sociedad civil. Se presentó el sistema socioeducativo local, además de las dificultades de UNIS-Norte y el rechazo del colectivo HC. En diciembre de ese año, la Comisión emitió un informe sobre socioeducación brasileña, abordando específicamente las acciones de la DPES, el hacinamiento, la tortura y la necesidad de garantizar los derechos de los internos en Brasil y ES.

En el 2018, la DPES se organizó para presentar una petición a la CIDH, solicitando medidas cautelares, sobre UNIS-Norte, lo que se hizo en mayo de ese año, junto con CEPET/ES y CDDH de Serra/ES, ante la demora en la tramitación del proceso interno, casi 3 años sin solución para amparar los derechos vulnerados, así como antes del agotamiento de la instancia ordinaria.

En enero del 2018, la Secretaría Nacional de DH solicitó a la DPES que organizara su flujo de información y solo remitiera documentación sobre violaciones estructurales de DH. Se orientó la comunicación de hechos individuales a la Ouvidoria Nacional de DH y también solicitó que la institución (DPES) pueda asistir a una reunión del Comité Nacional para la Prevención y Erradicación de la Tortura (CNPCT), para presentar sus informaciones, lo cual fue realizado por la DPES.

En junio del 2018, la Coordinación de Infancia asistió a la CNPCT y presentó un informe sobre el desempeño de la DPES en el tema de la tortura; de las dificultades en relación a la UNIS-Norte; del fracaso del HC Colectivo 143.988. El resultado de la reunión fue de la siguiente manera: un experto del mecanismo nacional, vinculado al tema socioeducativo, vendría a Espírito Santo para una visita exploratoria, con el fin de planificar una misión del mecanismo al Estado. Cabe señalar que el mecanismo conocía la situación en Espírito Santo, ya que forma parte del flujo de comunicaciones sobre actos de tortura que desarrolla la DPES. Otro camino a seguir fue la producción de una nota de desaprobación sobre la situación de la unidad por parte de la CNPCT.

El trámite en la Comisión (CIDH) estaba en marcha, cuando llegó la noticia de que el 16 de agosto de 2018 el STF habría reconsiderado la decisión de no conocer el colectivo HC; habría aceptado la aplicación del principio *numerus clausus*; fijado el límite al 119% de ocupación de la unidad de detención regional norte en Linhares, conforme el promedio nacional de ocupación de la unidad socioeducativa de 2013; admitiéndose IBC-CRIM, ALANA y CONECTAS como *amici curiae*; se concedió el plazo de 30 días para la adecuación de la unidad.

Había comenzado una revolución. La medida cautelar se ejecutó no solo en UNIS-Norte, sino también en UNIP-Norte, la Unidad Provisional, que recibe a adolescentes y jóvenes sin una decisión final sobre la internación. En 30 días, 260 (doscientos sesenta) internos fueron liberados, por extinción de medidas o progresión; la Secretaría de Desarrollo Social comenzó a concentrar sus esfuerzos en la capacitación y ampliación del financiamiento del medio abierto en los municipios del norte; el Estado presentó proyectos de construcción de una nueva unidad de internación y unidades de semilibertad en la región; UNIS-Norte vio caer su población de más de 260 a menos de 100, estabilizándose en 107 (119% de la capacidad).

En Linhares, 260 niños fueron liberados en 30 días. Entre 2018 y el 12 de junio de 2019, 357 internos fueron liberados solo en UNIS-Norte. Los 119% se utilizaron como paráme-

tros para otras unidades; a pesar de cierta resistencia inicial, el MPES comenzó a consignar solicitudes de liberación, extinción o progresión basadas en HC 143.988/ES; lo mismo hizo el poder judicial; la DPES retomó la presidencia de la comisión interinstitucional y estableció un procedimiento interno para monitorear el cumplimiento de la medida cautelar; el acceso a la educación que ya había mejorado en el sistema ahora abarca a todos los niños de UNIS-Norte; existía la posibilidad de reformas en la unidad; ha terminado el hacinamiento crónico; no había más chicos 24 horas en la cerradura; hubo un recorrido pedagógico; según los internos, la tensión de los agentes disminuyó y el tratamiento mejoró; según los agentes, la tensión de los chicos disminuyó y el tratamiento mejoró; ha mejorado la calidad de vida de los agentes; en la inspección del 12 de junio de 2019, por primera vez, internos, agentes y gerencia de las unidades se alegraron de ver a DPES, pues conocían la importancia de nuestro trabajo para el mantenimiento de la medida cautelar; el Instituto de Asistencia Social y Educativa del Estado de Espírito Santo, organismo responsable de la ejecución de las medidas de privación y restricción de libertad en el estado, reorganizó su trabajo y comenzó a monitorear la ocupación de las unidades con base en la decisión del STF, además de crear un observatorio digital de socioeducación abierta al público.

Todavía en 2018, un grupo de Defensores Públicos se unió al proceso como *amici curiae*. En mayo de 2019 se extendió a los estados de Bahía, Ceará, Río de Janeiro y Pernambuco la medida cautelar que ya era válida para Espírito Santo.

El mérito de HC Colectivo n.º 143.988 fue valorado en agosto de 2020. El Supremo Tribunal Federal mantuvo la aplicación del principio *numerus clausus*, observando lo otorgado en anteriores decisiones preliminares. Además, incorporó, en la sentencia de mérito, nuevas disposiciones sobre el tema del hacinamiento en las Unidades Socioeducativas del país. En este sentido, modificó los parámetros porcentuales establecidos en decisiones judiciales anteriores, consolidando el entendimiento de que la capacidad de las Unidades Socioeducativas debe respetar el nivel máximo del 100% (cien por ciento) de la capacidad formalmente prevista para cada Unidad.

La decisión sobre el mérito otorgado encontró un fundamento sólido en los dictados constitucionales brasileños, así como apoyado por precedentes internacionales. Se cumplió el Corolario Mayor de la Dignidad de la Persona Humana, así como se respetó la peculiar condición de desarrollo de los adolescentes, la protección plena y los derechos fundamentales a la vida, la salud y la integridad física y mental.

En la decisión de mérito también se establecieron parámetros y criterios a seguir por el Poder Judicial si las unidades socioeducativas de internación tienen una tasa de ocupación por encima del límite máximo formalmente previsto. En este diapasón se planificó el traslado de posibles adolescentes sobrantes a otras unidades no rebasadas, en un lugar cercano al lugar de residencia de los familiares. También se prevé, en caso de que el traslado no sea posible, que se cumpla lo dispuesto en el artículo 49, inciso II, de la Ley núm. 12.594/2012, que permite incluir al adolescente en una medida socioeducativa en un ambiente abierto cuando no haya vacante en Unidad de internación socioeducativa. Ante la imposibilidad de adoptar estas medidas, la posibilidad de atención domiciliaria del adolescente también fue señalada en la decisión del mérito.

Además, cabe mencionar que, en la decisión de fondo de HC Colectivo n.º 143.988, un observatorio judicial de socioeducación, con el alcance de «monitorear los efectos de

la decisión en este caso, especialmente en relación a los datos estadísticos sobre el cumplimiento de las medidas establecidas y el porcentaje de capacidad de las unidades de internación».

3. CONCLUSIÓN

Es imperativo señalar que el HC Colectivo n.º 143.988, presentado por la Defensoría Pública del Estado de Espírito Santo, tuvo un impacto profundo y significativo en el sistema socioeducativo brasileño. La decisión sobre el mérito emitido en la sentencia del referido recurso constitucional tuvo repercusiones no solo en el Estado de Espírito Santo, sino en todo el territorio nacional, con el poder de poner fin al severo escenario de hacinamiento, presente en la mayoría de las Unidades Socioeducativas brasileñas.

El HC Colectivo no representó simplemente una acción judicial de DPES. Más que el manejo adecuado del sistema procesal previsto en el ordenamiento jurídico brasileño, fue el resultado de un trabajo estratégico, coordinado e integrado con la sociedad civil y otros actores que componían la red de protección de la niñez y adolescencia (comités, consejos, entre otros). Resultó del esfuerzo continuo de Defensores Públicos que realizaron, semanalmente, visitas, atendimientos e inspecciones en las unidades socioeducativas, con el alcance de recolectar datos, información y documentos que lo sustentaron. La decisión sobre el mérito otorgado, además de determinar la extinción de la violación grave relacionada con el hacinamiento, creó el Observatorio Judicial Socioeducativo, que permitió evaluar las medidas otorgadas y la efectividad de los parámetros establecidos.

Finalmente, cabe señalar que el Consejo Nacional de Justicia cuenta con un proyecto, denominado central de vacancias, que tiene como objetivo regular e implementar las instancias que gestionan las vacantes en el sistema socioeducativo en todo el país, a fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en el STF dictado a juicio de la Colectivo HC.

BIBLIOGRAFÍA

- Coêlho dos santos, A. P. A. (30 de agosto de 2017). Defensoria entra com HC coletivo na tutela dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. *Empório do Direito*. <https://emporioidireito.com.br/leitura/defensoria-entra-com-hc-coletivo-na-tutela-dos-direitos-fundamentais-de-criancas-e-adolescentes>
- Instituto de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo (12 de noviembre de 2020). *Observatorio digital da socioeducação*. <https://iases.es.gov.br/observatorio-digital-da-socioeducacao>
- Supremo Tribunal Federal (2020). 2.ª Turma. Habeas Corpus 143.988/ES; 21 de agosto de 2020.

22 Educación social, vinculación y sistematización del acompañamiento educativo con infancia y adolescencia en acogimiento residencial

Santiago Ruiz-Galacho¹

1. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU PAPEL COMO GARANTE Y PRODUCTORA DE BIENESTAR SOCIAL

La educación social debe enmarcarse, más allá de su naturaleza como profesión de carácter pedagógico, como un derecho de ciudadanía. El bienestar social, último fin de la acción política, y por tanto de la organización de las sociedades, es una construcción propia de las democracias liberales que deciden situar a las personas y su dignidad en el centro del funcionamiento de las estructuras sociales, ofreciendo canales y medios para garantizar sus derechos fundamentales. Esto, que en el plano teórico parece funcionar, sin embargo, se convierte en un reto de difícil alcance cuando analizamos la realidad, y particularmente el despliegue de medios para afianzar el Estado del Bienestar a través de las políticas sociales.

Ante el panorama globalizado de desigualdad, no sería asumible a nivel ético, que la ciudadanía aceptase la injusticia como un elemento más que forma parte del funcionamiento normal de las sociedades, sin posibilidad de cambio. La narrativa que se deriva, de este modo, de la comprensión de educación social como un derecho de ciudadanía, es precisamente el reconocimiento de que este abismo entre lo real (la existencia de desigualdades sociales con fuerte arraigo en las estructuras sociales) y lo deseable (la socialización del bienestar a través de la democratización y garantía de los derechos fundamentales), al que acabamos de hacer referencia, debe reducirse hasta el punto de desaparecer y que dicho fin interpela a la ciudadanía en su conjunto, la cual tiene una responsabilidad sobre la dirección en que las sociedades avanzan en su desarrollo, en tanto que parte activa de la misma. La educación social es, de este modo, un derecho que permite al sujeto pensar su papel en el mundo y lo hace, partiendo de una propuesta ética y de contenido que señala ciertas prácticas como deseables y como llegar a materializarlas para que se asienten en las bases de la estructura social que se habita.

¹ Director de diversos recursos de acogimiento residencial y Profesor Colaborador Honorario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga.

Sin embargo, en un contexto estructural en el que la producción de la exclusión social se ve facilitada por una desarticulación de la comunidad y la erosión de los vínculos comunitarios, fruto de un desencanto político propiciado por la implementación de medidas de estructuración social de clara tendencia neoliberal y con un marcado componente economicista, sería ingenuo pensar que es posible delegar toda la responsabilidad del cambio social en la práctica socioeducativa. Pensar la exclusión social como un proceso nos obliga a pensar el foco de la acción social:

«Resulta evidente que la exclusión es un estado, una condición. Sin embargo, el estado de exclusión no explica, por sí mismo, las razones que lo producen [...]. La condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades de exclusión. Como proceso, como relación social, la exclusión no desaparece porque se “atacan” sus efectos, sino sus causas. Por esto, las políticas que preocupadas aparentemente con la “gente”, desarrollan programas focalizados para “atender” a los pobres, aunque tengan efectos compensatorios de mayor o menor alcance, no impiden, bloquean o limitan la producción de nuevas exclusiones y, consecuentemente, de nuevos excluidos a ser atendidos por otros programas “sociales” en el futuro» (Gentili, 2001).

Alejada de cualquier perspectiva de la acción social como circuito clientelar y de la asunción de prácticas más basadas en el asistencialismo que en el cambio social, la educación social y su desarrollo suponen un elemento más que facilita una mayor socialización de la justicia social, conscientes igualmente de que el diseño e implementación de acciones socioeducativas se ve atravesada por otros elementos estructurales que condicionan su efecto, impacto y resultados, tales como la dotación de recursos de los equipos de profesionales, la inversión pública en bienestar social, los niveles de conflictividad y violencia tanto estructural como interpersonal, etc.

No obstante, y atendiendo a los fines esperados de la práctica socioeducativa, en tanto profesión de carácter pedagógico y derecho de ciudadanía, se espera de la educación social que sea capaz de ofrecer una propuesta ética, cultural y sistemática para conectar a las personas con el medio que habitan y entre ellas. Sin embargo, venimos asistiendo con preocupación a una acusada ausencia de propuestas firmes encaminadas a la profesionalización de la práctica socioeducativa. Aunque existen importantes esfuerzos y experiencias por generar conocimiento pedagógico, aún abundan las actuaciones de educadoras y educadores que, guiados por una suerte de buenismo pedagógico y abanderados de una vocación de entrega, sitúan en el centro de la práctica discursos con una carente fundamentación, algo así como una educación *laissez-faire* donde la práctica socioeducativa es entendida como un acompañar, sin más propuesta que la mera presencia, donde el relativismo de los valores y la puesta en valor de la «bondad» del sujeto que acompaña fagocitan cualquier atisbo de proposición que permita sistematizar las líneas generales de ese, tan denostado, acompañamiento socioeducativo.

2. APEGO Y VINCULACIÓN EN EL ENTORNO PROFESIONAL DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

2.1. La teoría del apego y sus aportaciones a la comprensión del acogimiento residencial

El acogimiento residencial se enmarca dentro de las diferentes medidas que desde el Estado se disponen en nuestro ordenamiento jurídico para garantizar la protección y el bienestar de una parte de nuestra infancia y adolescencia la cual ve, por diversos motivos, vulnerados sus derechos y su bienestar o mermada la atención a sus específicas necesidades en su entorno más próximo. Generalmente, la llegada de un chico o una chica a un recurso de acogimiento residencial tiene, como antecedente, la existencia de situaciones traumáticas en su relación con su realidad familiar o social, con una especial incidencia en los patrones de vinculación relacional.

A la luz de las diversas aportaciones realizadas por la teoría del apego, conviene detenerse en cómo el estudio de los vínculos y su relación con el bienestar parecen una tarea esencial de la práctica socioeducativa enmarcada en la población que habita los recursos de acogimiento residencial. El principal antecedente teórico en la consideración del apego como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo personal surge de las aportaciones de Bowlby (1983; 1985; 1988; 1999; 2006), quien incidió en la relevancia de las vinculaciones y los sistemas de crianza para la comprensión del proceso de desarrollo de la personalidad en la infancia. En la perspectiva del autor, desde su nacimiento, las personas están motivadas al establecimiento de vínculos que aporten seguridad, pues de lo contrario se haría imposible su supervivencia. Para ello, defiende que las criaturas desarrollan un sistema conductual de apego para el que podemos observar tres patrones comportamentales:

1. La búsqueda, el seguimiento y el mantenimiento de la proximidad a una figura de apego protectora.
2. El uso de la figura de apego como refugio seguro desde el que establecer la exploración y mapeo del entorno.
3. La búsqueda de la figura de apego en situaciones percibidas como de riesgo o peligro.

A esta clasificación, explicada ampliamente por Wallin (2012), en el que la búsqueda de la cercanía física con la figura de apego parecía un elemento fundamental en el repertorio observable del sistema conductual de apego, añadirá Bowlby los factores de disponibilidad y valoración:

«Bowlby empezó a percatarse de que la proximidad física, un aspecto en sí crucial, es también un símbolo de la reconfortante disponibilidad del cuidador. Desde esta perspectiva, la finalidad de la conducta de apego no es solo la protección del peligro presente sino la tranquilidad asociada a la continua disponibilidad del cuidador. Y dado que el cuidador podría estar al mismo tiempo físicamente accesible y ausente en

el plano emocional, Bowlby definió la disponibilidad de la figura de apego como una cuestión no solo de accesibilidad sino también de receptividad emocional. A esta concepción más amplia añadió la dimensión específicamente interna del apego, al afirmar que el factor crucial era la *valoración* que hacía el niño acerca de la disponibilidad del cuidador; una valoración que en el presente dependía en gran medida de la experiencia que hubiera tenido el niño en cuanto a la disponibilidad del cuidador en el pasado» (Wallin, 2012, pp. 37-38).

La «seguridad sentida» es el objetivo final de todo este sistema conductual de apego que desde la primera infancia desplegamos y esta constituye una necesidad evolutiva presente en todo el ciclo vital (Sroufe y Waters, 1977; Bowlby, 1983). Esta búsqueda, legítima y adaptativa, de un sentimiento de protección y seguridad, no encuentra siempre una respuesta adecuada por parte de las figuras de apego escogidas. Aunque no es posible generalizar, una buena parte de las familias cuyos hijos e hijas acaban ingresando en recursos de acogimiento residencial han ofrecido una respuesta insuficientes que tienen a su vez efecto en el desarrollo de su progenie. La clasificación de los diversos estilos de apego fue estudiada en profundidad por Ainsworth, quien dio lugar a la diferenciación de tres estilos de apego organizado: seguro, ansioso-evitativo y ambivalente (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Posteriormente las aportaciones de numerosos autores dieron lugar a la descripción de un estilo de apego desorganizado, denominado así por el efecto que generaban en niños y niñas unas figuras de apego que eran a su vez percibidas como fuente de seguridad y de temor, bien por causar pánico en la criatura bien por propiciar episodios de identificación proyectiva de miedo e inseguridad en presencia de la misma (Main y Solomon, 1990; Hesse y Main, 2000). Algunos estudios revelan que este último estilo es el más frecuente en la infancia y la adolescencia que ha estado expuesta a situaciones de maltrato y desprotección severa por parte de las personas encargadas de su cuidado (Carlson, Cicchetti, Barnett y Braunwald, 1989; Lyons-Ruth, Connell y Zoll, 1989). En esta línea, se han hecho algunas propuestas interesantes de trabajo con la infancia y la adolescencia que en sus interacciones personales despliegan un repertorio conductual relacionado con el estilo de apego desorganizado. Algunas de ellas, como las elaboradas por parte de Barudy y Dantagnan (2009), Rygaard (2011) o Jimeno (2017), han prestado especial atención a la infancia y la adolescencia institucionalizada.

2.2. Desempeño de rol y tendencias profesionales en Educación Social

La presencia de desajustes en la forma en que los vínculos afectivos son entendidos y construidos, fruto del aprendizaje y significación de los efectos de una inadecuada respuesta al sistema conductual de apego, demanda de la educación social, como profesión que se desempeña en estos contextos específicos, un profundo conocimiento de la respuesta socioeducativa que permite facilitar la reconfiguración de los patrones de vinculación emocional y relacional. Entre las diversas herramientas que la profesión dispone, parece referencial el acompañamiento socioeducativo.

La base del acompañamiento socioeducativo se cimienta en el desempeño del rol profesional, esto es, en los patrones de vinculación que educador y educando, ambos agentes activo en el proceso del acompañamiento, despliegan en su relación. El rol del educador es por definición asimétrico con respecto al rol del educando. El desempeño de rol profesional tiene asociado, necesariamente, unas cuotas de poder y, por tanto, el obligado ejercicio de responsabilidad. La práctica socioeducativa sitúa a las y los profesionales en una posición desde la cual deberán establecer una relación sin renunciar al uso responsable de las posibilidades que a su rol se le otorgan. Las personas que, no estando dispuestas a asumir el rol que ocupan en la relación educativa, intentan diluir la relación asimétrica en una presunta horizontalidad de rol, renunciando así al espacio de la práctica profesional y confundiendo asimetría con desigualdad, favorecen la aparición de distorsiones en la relación educativa. Este fenómeno adquiere mayores dimensiones en las dinámicas propias de los entornos de acogimiento residencial, donde la figura del educador o la educadora social es, a su vez, la figura del adulto que debe fomentar y propiciar la construcción de un sí-mismo en los chicos y chicas con quienes trabaja, y del cual se espera un posicionamiento distinto al del grupo de personas que residen en el recurso.

En recientes investigaciones (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, en prensa) hemos identificado cómo la práctica socioeducativa se ubica, una vez es ejercida y los profesionales ocupan su rol en la relación educativa, en diferentes tendencias. La existencia de estas tendencias responde igualmente a un devenir de la profesión. Desde una perspectiva técnica, la necesidad de elaboración de una propuesta sistemática que permita a la educación social servir a sus fines, pasa precisamente por facilitar la posición de los y las profesionales de la educación social en lo que hemos llamado una tendencia ético-reflexiva, frente a otras dos tendencias que hemos identificado como tendencia vocacional-afectiva y tendencia controladora-coercitiva. La existencia de estas tres tendencias se sitúa en el mayor o menor desequilibrio de dos funciones fundamentales que desarrolla la educación social en su intento por ofrecer una respuesta segura que garantice la construcción de un vínculo educativo y, por tanto de un acompañamiento socioeducativo: la función de apoyo y la función de estructura, ambas funciones persiguen como fin la construcción de una vinculación segura que permita sistematizar el proceso de acompañamiento socioeducativo.

La función de apoyo se relaciona principalmente con la disponibilidad y la nutrición afectiva. El desempeño de la misma supone ciertas capacidades en las y los profesionales tales como la empatía, el tono afectivo, la observación y el manejo de la validación emocional sin establecer juicios diagnósticos o condicionamientos. Un desequilibrio de la función de apoyo en detrimento de la función de estructura aparece frecuentemente en profesionales que se identifican con la tendencia vocacional-afectiva. Generalmente existe una visión de la educación social sustentada por la entrega absoluta, con cierta tendencia a la romantización de los vínculos y la abnegación. Este desajuste favorece la fusión emocional con el educando, la distorsión de los límites de la relación profesional (que en ocasiones llega a rechazarse como un impedimento), el agotamiento emocional por sobrecarga del profesional y la proyección de la necesidad de ser necesitado.

La función de estructura, por su parte, guarda relación con la aplicación de límites y la generación de entornos estructurados y que permitan anticipar y predecir lo que va a acontecer, o al menos dote al sistema-grupo de los recursos para organizarse y rehacerse

tras ciertas experiencias conflictivas. El desempeño de esta función requiere por parte de las y los profesionales el uso de capacidades tales como la asertividad, la autoconfianza, el autochecking emocional y la firmeza. Un desequilibrio de la función de estructura en detrimento de la función de apoyo es usual en personas que suelen identificarse con la tendencia controladora-coercitiva. Desde esta perspectiva, se entiende el trabajo como una práctica de vigilancia y control, se considera que la profesionalidad es sinónimo de desconexión emocional y distanciamiento, no se tolera el disenso y, además, este puede ser entendido incluso como una provocación. En el empeño por establecer el control, se facilita la polarización del sistema-grupo, se dificulta la construcción de perspectivas en común y puede llegarse a circunstancias de mayor problemática: aumento del cinismo, abuso de autoridad, vulneración de la dignidad de trato o la escalada simétrica de violencia ante una situación de conflicto.

Cuando, no renunciando a ejercer su rol, los y las profesionales de la educación social buscan el equilibrio entre las funciones de apoyo y estructura, se favorece el desarrollo y posicionamiento de la tendencia ético-reflexiva. En el equilibrio de ambas funciones la acción socioeducativa deviene como oportunidad para enfocar los elementos de la relación educador-educando en la reflexión al amparo de los recursos que el código deontológico de la profesión facilita. El ajuste de rol en el equilibrio entre ambas funciones, la consecución de la distancia óptima (Sassatelli, 2011), es la principal premisa para la puesta en práctica de la sistematización del acompañamiento socioeducativo, pues dicho equilibrio es favorecedor de una vinculación segura.

3. LA SISTEMATIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

3.1. Bidireccionalidad de la educación social en la sistematización del acompañamiento socioeducativo

Habiendo analizado los diversos elementos que condicionan el impacto de la acción socioeducativa y los aspectos relativos al desempeño de rol en profesionales de la educación social, consideramos necesario avanzar en las prácticas que encaminan el trabajo en los entornos de acogimiento residencial a la sistematización del acompañamiento socioeducativo, esto es, el establecimiento de parámetros técnicos que ofrezcan información acerca de qué añaden a la acción humana de acompañar el matiz de socioeducativo.

En el ejercicio de su papel como mediadoras entre las estructuras sociales, materializadas fundamentalmente en la comunidad y las instituciones de las que participa la ciudadanía, y los chicos y chicas que habitan los recursos de acogimiento residencial, las personas que se dedican al trabajo socioeducativo experimentan el principio de bidireccionalidad de la acción social. En este sentido, la educación social bifurca durante el proceso de acompañamiento socioeducativo su atención hacia dos direcciones que inevitablemente se entrecruzan.

En una dirección, la educación social debe ser sensible a todos los elementos estructurales que condicionan y atraviesan la vida de los educandos, la relación e influencia que sobre él ejercen las instituciones públicas (colegios, institutos, servicios de protección a la infancia y la adolescencia, servicios sociales, empresas, comercios, grupo de iguales). La sistematización del acompañamiento socioeducativo pasa por establecer puentes con estos contextos próximos a la vida de chicos y chicas y a su vez facilitar la accesibilidad y apertura de los mismos, establecer dinámicas de compensación de las desigualdades sociales que puedan suponer un riesgo para el acceso en condiciones de equidad a la participación plena y consciente en el medio comunitario, haciendo frente a las diversas formas en las que, según Karsz (2004), se materializa la exclusión social.

En otra dirección, la educación social debe mostrarse disponible y atenta a las necesidades del educando, incluyendo la validación constante de su estado emocional. Las aportaciones realizadas por Estalayo, Rodríguez y Gutiérrez (2017) sobre el uso de la práctica de la mentalización y el modelo de vinculación emocional validante ofrecen perspectivas interesantes a tener en cuenta en este sentido. El principal reto profesional en el abordaje de este acompañamiento socioeducativo reside en la construcción de una relación educativa pues este vínculo es sobre el que se articula dicha práctica (Ruiz-Román y Herrera-Pastor, 2020). En esa relación, y específicamente en los contextos residenciales de protección, una de las principales funciones del profesional que ejerce el acompañamiento, es la de facilitar una adecuada gestión del malestar y el bienestar. Las figuras adultas de referencia actúan en estos contextos como reguladores del sí mismo de los chicos y chicas con los que trabajan.

La propuesta de sistematización del acompañamiento socioeducativo, presupone así que, para que este acompañamiento se produzca, debe existir una necesidad que demanda ser cubierta desde el plano socioeducativo. Distinguimos así el acompañamiento como acción humana, espontánea y natural, de la puesta en práctica de un acompañamiento profesional que requiere del despliegue de herramientas metodológicas y de una adaptación de dichas técnicas a la urdimbre de códigos, símbolos y significados que conforman el universo cultural de la persona a la que acompañaremos en *su* proceso de desarrollo personal. Una característica igualmente diferencial es la temporalidad de los vínculos. En tanto profesionales, la construcción de los vínculos y el tiempo que el acompañamiento socioeducativo se dilata viene marcado por la necesidad que el educando necesita cubrir y por la accesibilidad que él mismo nos brinda para el establecimiento de una relación de ayuda, a diferencia de los vínculos de nuestra vida íntima que no están sujetos a ningún tipo de condicionante. Es por ello que, una parte importante de este proceso de acompañamiento socioeducativo se proyecta en el trabajo de un desapego seguro. Este marco diferencial es el que nos sitúa en la necesidad de ofrecer estrategias de sistematización que estructuren la intervención profesional del acompañamiento socioeducativo, frente a otras formas de acompañamiento igualmente válidas y necesarias para la vida de los chicos y las chicas.

3.2. Fases del acompañamiento socioeducativo en el contexto del acogimiento residencial

La especificidad de las relaciones que tienen lugar en los contextos de acogimiento residencial entre profesionales y personas residentes persiguen un efecto de incidencia concreto en el sistema grupo que conforma las diversas unidades de convivencia. Si bien cada recurso cuenta con su idiosincrasia propia, parece existir un consenso en torno a la idea del efecto reparador que debe tener la práctica socioeducativa sobre el daño personal y emocional que los chicos y las chicas experimentan. Si bien la educación social se diferencia de la terapia en que ni los contextos en que se ejercen, ni la construcción de las relaciones, ni los tiempos que dura la intervención son similares, también es cierto que la práctica socioeducativa puede tener un efecto terapéutico sobre la vida de los educandos (Whittaker, Del Valle y Holmes, 2015).

Para ello, aunque deben desplegarse numerosos elementos contextuales que refuercen la acción profesional, contamos con una propuesta de sistematización del acompañamiento socioeducativo como una herramienta más que facilita que el recurso de acogimiento residencial ofrezca un efecto protector y de bienestar para las personas que en él habitan y conviven. Así pues, nuestra propuesta de acompañamiento socioeducativo en contextos de acogimiento residencial contempla:

- a) *Fase de análisis, acercamiento y disponibilidad.* En un primer momento, la convivencia diaria de los recursos nos ofrece numerosas fuentes de información sobre los niveles de bienestar de las personas que los habitan. La facilitación de espacios de participación, el establecimiento periódico de actividades que fomenten la comunicación y que traigan el plano emocional al centro de las interacciones normalizando la expresión de sentimientos o la atención a los estados mentales y emocionales de los chicos y las chicas en las interacciones cotidianas puede ofrecer pistas de una necesidad de acompañamiento socioeducativo. La coordinación constante con el contexto próximo de los educandos es en esta fase fundamental, pues las interacciones con el medio ofrecen también la posibilidad del educando de gestionar los procesos de autonomía y heteronomía. En este momento de la intervención, habiéndose observado la necesidad de un trabajo de acompañamiento socioeducativo, debemos analizar la viabilidad de la relación, esto es, la apertura del educando a la conexión con su situación personal y el compromiso para hacerse cargo de sus estados mentales con ayuda profesional. En ocasiones, las resistencias a la ayuda profesional responden a una imposibilidad de conexión con la parte de responsabilidad que cada sujeto tiene con la gestión de su propio malestar o por la imposibilidad de comprender ciertas situaciones que sobrepasan al individuo. La actuación en estos casos es, por tanto, de mostrar la disponibilidad a la relación de ayuda pero buscando que el educando se involucre activamente en el proceso.
- b) *Fase de segurización.* Desde que la relación de acompañamiento da comienzo, conviene detenerse concienzudamente en garantizar que el proceso cuenta con los factores necesarios para que las metas que se planteen (y que vendrán determina-

das por el objetivo descrito basándose en la cobertura de la necesidad expresada o analizada) no resulten imposibles y que, la persona a la que acompañamos cuenta con recursos personales y apoyos suficientes para poder alcanzarlas de manera autónoma.

- c) *Fase de devolución.* Una vez que el acompañamiento socioeducativo ha establecido sus objetivos y ha comenzado, nuestro papel como profesionales será el de facilitar la comprensión del sujeto sobre el punto en el que se encuentra en cada momento, qué distancia queda por recorrer para alcanzar las metas que se ha planteado, qué dificultades están surgiendo, qué recursos puede utilizar en cada momento, cuáles creemos que le han podido funcionar y cuáles pensamos que han podido empeorar el proceso. La fase de devolución requiere de tiempo y paciencia, de facilitar que el educando vaya tomando decisiones y de ofrecer a través de nuestra relación con él un espacio de mentalización y comprensión de las circunstancias que vive en torno a la necesidad que quiere trabajar.
- d) *Fase de andamiaje.* La última fase del acompañamiento socioeducativo es la de andamiaje. Una vez que ciertas metas se han alcanzado y que la necesidad percibida ha quedado cubierta, el profesional debe ir tomando distancia del proceso concreto en el que el educando ha querido involucrarle y recibir su apoyo. La relación profesional comienza a rescatar recursos que el propio educando ha utilizado y le facilita la proyección de situaciones posibles que pueden darse en su vida y que, siendo parecidas, podría afrontar de manera autónoma. Este proceso de andamiaje es también una invitación al cierre de ese proceso determinado de acompañamiento socioeducativo en condiciones de seguridad.

Esta propuesta de acompañamiento socioeducativo puede utilizarse en los diversos recursos de acogimiento residencial a través de numerosos canales: desde el diseño de actuaciones periódicas en el entorno de la relación con el educador referente del caso hasta el establecimiento de acuerdos de compromiso entre educando y equipo educativo. La apertura y cierre de estos procesos no implica que, del mismo modo, la intervención educativa se desarrolle con normalidad en el contexto del recurso residencial, que el personal del centro desarrolle sus funciones de apoyo y estructura en la interacción diaria. El acompañamiento socioeducativo lo que busca es poder determinar el foco de la intervención y estructurar la relación de ayuda de forma sistemática, de tal manera que tanto educador como educando aúnen recursos para la atención a necesidades específicas en conexión con el contexto próximo, a fin de aumentar los niveles de bienestar del sujeto y, por tanto, del sistema-grupo del entorno residencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns on attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Barudy, J. y Dangtagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1983). *El apego y la pérdida. La pérdida* (vol. 3). Barcelona: Paidós.

- Bowlby, J. (1985). *El apego y la pérdida. La separación* (vol. 2). Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. Londres: Routledge.
- Bowlby, J. (1999). *El apego y la pérdida. El apego* (vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. y Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531.
- Estalayo, Á., Rodríguez, O. y Gutiérrez, R. (2017). Aplicaciones de la mentalización con familias en contextos de protección y justicia juvenil. *Clinica e Investigación Relacional*, 11(1), 110-133.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15.
- Hesse, E. y Main, M. (2000). Disorganized infant, child, and adult attachment: collapse in behavioural and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(1), 1097-1148.
- Jimeno, V. (2017). La figura del educador social como tutor de apego en los hogares tutelados para menores en situación de protección. *RES. Revista de Educación Social*, 25, 236-244.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D. y Zoll, D. (1989). *Patterns of maternal behaviour among infants at risk for abuse: Relations with infant attachment behaviour and infant developmental at 12 months of age*. New York: Cambridge University Press.
- Main, M. y Solomon, J. (1990). Procedures of identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti y E. M. Cummings (eds.), *Attachment during the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (en prensa). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.
- Ruiz-Román, C. y Herrera-Pastor, D. (2020). La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situaciones, límites y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. En E. S. Vila e I. Grana, *Investigación educativa y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Rygaard, N. P. (2011). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona: Gedisa.
- Sassatelli, C. (2011). La distancia óptima. En S. Moyano y J. Planella (coords.), *Voces de la educación social* (pp. 309-316). Barcelona: UOC.
- Sroufe, L. A. y Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Wallin, D. J. (2012). *El apego en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Whittaker, J. K., Del Valle, J. F. y Holmes, L. (eds.) (2015). *Therapeutic residential care with children and youth: Developing evidence based international practice*. Londres/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

23 Juventud en riesgo social y bienestar psicológico: análisis documental contemporáneo

*Jorge Díaz-Esterri¹, Rosa Goig Martínez²
y Ángel De Juanas Oliva³*

1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones realizadas en un nivel internacional han puesto de relieve la vulnerabilidad de los jóvenes debido a las altas tasas de desempleo juvenil que se han instalado tras la crisis mundial de 2007 (France, 2016). Esta situación de riesgo puede verse acrecentada por la actual crisis sanitaria, provocada por el COVID-19, que amenaza con mermar aún más las posibilidades económicas y laborales de la juventud, con previsiones que alcanzan el 13,8% de desempleo juvenil en el mundo en el 2021 (Fernández, 2020). En concreto, en España, el octavo Informe sobre Exclusión Social y Pobreza (Fundación Foessa) indicó que la exclusión social, entre la franja de edad de los 18 a los 24 años, pasó del 14,2% en 2007 al 22,6% en el 2018. Estos datos ponen de relieve la necesidad de examinar qué investigaciones se están realizando sobre la juventud en riesgo social y, más concretamente, aquellas que relacionan, desde una perspectiva ecológica, los factores que influyen en un funcionamiento psicológico positivo, generando un capital protector frente a la exclusión social y fomentando el bienestar de las personas.

En este sentido, los esfuerzos por comprender el bienestar y sus causas es algo que ha suscitado interés a lo largo de la historia. De hecho, las intervenciones médicas, psicológicas, políticas, sociales, educativas o económicas siempre han tenido como uno de sus objetivos principales aumentar la calidad de vida de las personas. Sin embargo, el foco tanto desde las ciencias de la salud como de las ciencias sociales se ha dirigido, tradicionalmente, a la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias, que se producen en condiciones de ausencia de bienestar, más que en el desarrollo de capacidades indivi-

1 Jorge Díaz es diplomado en Trabajo Social, graduado en Educación Social, Master en Pedagogía Social y doctorando en el Programa de Doctorado en Educación de la UNED.

2 Rosa Goig Martínez es Profesora Contratado Doctor en el Dpto. MIDE I de la UNED. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNED.

3 Ángel De-Juanas Oliva es Profesor Titular en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Es Doctor en Ciencias de la Educación por la UCM.

duales y colectivas que ejerzan de factores promotores del mismo (Vázquez et al., 2009). Sin embargo, en el ámbito de la psicología a lo largo de las dos últimas décadas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) se ha comprobado que el estudio de los rasgos positivos, las fortalezas del carácter, las emociones positivas, la resiliencia, las experiencias vividas, la familia (Kennedy y Kramer, 2008), la escuela, el contexto y las relaciones positivas, etc., producen efectos y cambios en el bienestar de los individuos y en sus procesos de inclusión social.

Este creciente interés por el estudio de este constructo en las últimas décadas ha permitido acercarse a una definición que indica que es muy determinante la evaluación que la persona hace de su vida en áreas específicas como la laboral, familiar, de pareja, etc., una evaluación afectiva relacionada con la frecuencia e intensidad de emociones positivas y negativas (Díaz y Sánchez, 2002). Así, Diener (1994) describe tres características del bienestar psicológico:

- a) Su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona.
- b) Su dimensión global, puesto que incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida.
- c) La apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

En esta misma línea, resulta particularmente interesante un enfoque cuyo principal marco teórico ha sido construido por Ryff (1989, 1995). Esta autora, haciendo una simbiosis entre las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital, se refiere al bienestar psicológico o salud mental positiva atendiendo a las siguientes categorías: autonomía, autoaceptación, crecimiento personal, dominio, metas en la vida y relaciones positivas con los otros, buscando una concepción positiva cuyos elementos fundamentales estarían presididos por las metas en la vida y las relaciones interpersonales.

Evidentemente, las situaciones de vulnerabilidad y exclusión repercuten en el bienestar psicológico y, por tanto, en la salud de las personas, sobre todo si atendemos a la declaración constitucional de la Organización Mundial de la Salud de 1948 que, como es sabido, definió la salud como el estado bienestar físico, psicológico y social. Pero, es aquí donde es necesario delimitar los conceptos de vulnerabilidad y riesgo con el de exclusión. Puesto que ambos conceptos, en muchas ocasiones, son confundidos y mal utilizados como sinónimos de exclusión. La vulnerabilidad tiene que ver con la indefensión, la inseguridad y la exposición a riesgos provocados por diversos acontecimientos y circunstancias, al tiempo que incorpora a los análisis los recursos de cada grupo para afrontar esos riesgos. Es un proceso en el que destacan cuatro dimensiones: trabajo (paro, precariedad, incertidumbre), capital humano (escasa formación, dificultad de acceso a estudios), capital físico (ausencia de recursos productivos) y dificultad para formar parte de las redes sociales (Pizarro, 2001). Mientras que la exclusión social es entendida como una acumulación de desventajas, individuales o colectivas, referidas tanto al trabajo, la vivienda y la educación como a otros factores emergentes como son la edad, género, salud, cultura, migraciones. Esas desventajas pueden ser debidas a condiciones iniciales del individuo y/o

grupo o también a transformaciones estructurales imprevistas (Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus y López-Martínez, 2014). Por eso, Tezanos (2002) diseñó un esquema, basado en círculos concéntricos para explicar la relación existente entre inclusión-vulnerabilidad/riesgo-exclusión. En el círculo central, este autor sitúa a las personas con empleo estable, ingresos suficientes, vivienda propia y que están integrados en redes sociales (incluidos en la sociedad); el círculo exterior se consideraría el de las personas en exclusión social y estaría formado por los desempleados, los que están situados en situación de pobreza, ocupan viviendas muy deterioradas y carecen de apoyos institucionales, incluido en ello la no pertenencia a redes sociales; finalmente, y siguiendo con la imagen de los círculos concéntricos, en medio de los dos anteriores se encuentran las personas vulnerables, con trabajo precario, poco remunerado, vivienda en alquiler, crisis familiares, redes sociales débiles y apoyos institucionales basados en la filosofía compensatoria. En este último grupo es donde se ha visto desplazada gran parte de la juventud por las crisis económicas, sociales y sanitarias que se han vivido en los últimos 15 años. Una «zona gris» de la cual se puede salir mediante la introducción de los individuos y colectivos en procesos de inclusión que han de partir de políticas y acciones socioeducativas orientadas a promocionar las capacidades individuales y colectivas y el bienestar psicológico.

Con todo esto, en este capítulo se busca indagar sobre aquellas fuentes científicas actuales e internacionales cuya transferencia contribuye a la fundamentación de aquellas intervenciones socioeducativas dirigidas a la prevención de la exclusión social, en un sector especialmente vulnerable como es el de los jóvenes, mediante la identificación de factores que influyen en la constitución del bienestar psicológico subjetivo de los miembros de este colectivo.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una metodología de investigación cualitativa de identificación sistemática, análisis y síntesis de contenidos relevantes de publicaciones científicas editadas en los últimos siete años, en español e inglés, referidos en las siguientes bases de datos: EBSCO-Host, Scopus, Google Scholar y WOS.

La búsqueda inicial se realizó mediante el cruce del concepto clave en la revisión de este estado de la cuestión, bienestar psicológico (*psychological well-being*), con el parámetro que hace referencia a la población objeto de estudio, juventud en riesgo (*youth at risk*); esto sirvió para facilitar el marco narrativo de los contenidos. La búsqueda por parámetros se ciñó al título, las palabras clave y el resumen; así como en un rango temporal de publicación específico (2013-2020).

De esta exploración inicial se obtuvieron 450 resultados con los que se procedió a una fase de selección mediante una inspección manual de los índices. Fueron seleccionados aquellos manuscritos que contenían uno o los dos parámetros de búsqueda, *psychological well-being* y *youth at risk*, en el título, las palabras clave o el resumen, y cuyo enfoque científico se realizó desde una perspectiva pedagógica, social y/o psicológica. Posteriormente, se pasó a eliminar los elementos duplicados. Esto redujo la colección a 35 documentos.

Finalmente, se procedió al análisis del texto completo de cada uno de estos artículos para filtrar bajo los siguientes criterios que los manuscritos debían reunir:

1. Contener la información sobre investigaciones cuyo objeto de estudio fuera el bienestar psicológico subjetivo de manera directa o indirectamente, buscaran resultados relacionados con este mismo a través del estudio de constructos derivados de la Psicología Positiva como la resiliencia, la calidad de vida y el diseño de proyectos de vida.
2. Definir la resiliencia social y ecológicamente, es decir, debe reconocer, explícita o implícitamente, que hay determinantes sociales y culturales que fomentan u obstaculizan los procesos de resiliencia, aunque no sea uno de los principales objetivos de la definición.
3. Recoger estudios en los que la muestra general fuera de niños (0-18 años) o jóvenes (14-24 años). Si el estudio recoge adultos mayores, los resultados en la muestra de los sujetos entre 14 y 24 años deben de quedar especificados y desglosados en el mismo.

No se realizó un filtrado sobre el diseño metodológico, por lo que el examen incluyó métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos.

Finalmente, únicamente 10 manuscritos cumplían con las características para ser incluidos en esta revisión del estado de la cuestión.

3. RESULTADOS

En la tabla 23.1 figura el perfil de las 10 investigaciones examinadas en este estudio. Para cada una se indica el diseño de la investigación, se describe la muestra según el tamaño, las características de los participantes y la edad; así como el objeto de estudio.

TABLA 23.1

Perfil de los estudios seleccionados para el análisis

Estudio	Diseño	Objeto de estudio	Muestra
Aisenson et al. (2015)	Cualitativo, descriptivo, transversal. Entrevista abierta y grupos focales de discusión	Proyectos de vida en jóvenes vulnerables	26 jóvenes vulnerables asistentes a un centro de educación primaria en Buenos Aires (Argentina). Edad comprendida entre 20 y 24 años.
Artuch, De la Fuente y Fernández (2017)	Cuantitativo, descriptivo, transversal	Resiliencia y autorregulación.	365 estudiantes de Programas de Cualificación profesional Inicial (PCPI) en Navarra (España). Edad comprendida entre 14 y 21 años. Hombres: 71,2% y mujeres: 18,8%.

TABLA 23.1 (continuación)

Estudio	Diseño	Objeto de estudio	Muestra
Duarte-Quapper, Aníñir-Manriquez, Garcés Sotomayor (2017)	Cualitativo, descriptivo, transversal. Grupos de discusión.	Relación intergeneracional y proyecto de vida en jóvenes vulnerables	13 grupos de establecimiento secundario de 6 regiones de Chile.
Escarbajal-Frutos Izquierdo-Rus y López-Martínez (2014)	Cuantitativo, descriptivo, transversal	Comparación del Bienestar Psicológico Subjetivo en personas vulnerables en función de edad y sexo.	157 personas vulnerable residentes en Jaén (España). De los cuáles 28 (18%) se encuentran entre los 14 y los 24 años de edad.
Garcés-Delgado, Santana-Vega y García (2020)	Mixto de casos múltiples	Proyectos de vida en jóvenes en situación de riesgo.	6 jóvenes en situación de riesgo. Edad comprendida entre 16 y 17 años. Hombres: 50% y mujeres: 50%.
Kud et al. (2019)	Cuantitativo, descriptivo, transversal	Resiliencia, salud mental y problemas de conducta en jóvenes afectados por VIH	195 jóvenes sudafricanos. Edad entre los 13 y 15 años. Hombres: 55,9% y mujeres 44,1%. De los cuales 82 se consideran vulnerables por estar afectados por el VIH y 113 son considerados no vulnerables.
Marcela, Grisales-Romero (2019)	Cuantitativo, descriptivo, transversal.	Calidad de vida de jóvenes y adolescentes en hogares de acogida	92 personas residentes en hogares de acogida en Colombia. Edad comprendida entre los 8 y los 18 años de edad.
Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García (2018)	Cualitativo, descriptivo, longitudinal (3 años). Entrevista semiestructurada, análisis de información y diario de campo	Trayectorias y competencias sociales y laborales de jóvenes vulnerables	6 jóvenes varones tutelados y extutelados residentes en Tenerife (España). Edad comprendida entre los 16 y los 25 años. Todos varones. El 50% son o han sido menores extranjeros no acompañados.
Szafrańska (2018)	Cuantitativo, descriptivo, transversal.	Proyectos de vida en jóvenes en situación de riesgo.	456 jóvenes polacos en riesgo de exclusión social. Edad entre los 17 y los 20 años. Hombres: 40,8% y mujeres: 59,2%.
Verdugo-Lucero et al. (2013)	Cuantitativo, descriptivo, transversal.	Estilos de afrontamiento del estrés y bienestar psicológico subjetivo.	436 jóvenes de Colima (México). Edad comprendida entre 15 y 24 años. Hombres: 263 y mujeres: 173.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Analizando los hallazgos obtenidos resulta llamativa la ausencia de investigaciones a nivel internacional cuyo objeto de estudio haya sido el análisis del bienestar psicológico en jóvenes vulnerables o en riesgo de exclusión, de manera explícita, a lo largo de estos últimos siete años. Ya que, de los diez manuscritos seleccionados únicamente dos introducen este constructo dentro de su objeto de estudio pero encajado en un marco de investigación más amplio. Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus y López-Martínez (2014) a través de un análisis comparativo por edad y sexo donde la población joven supone un 18% de la muestra y Verdugo-Lucero et al. (2013) mediante la identificación de una relación entre los estilos de afrontamiento del estrés y el bienestar psicológico subjetivo con la juventud en riesgo. Si tenemos en cuenta que ambas investigaciones son las más antiguas dentro de los textos seleccionados podemos apreciar que en los últimos cinco años no hay investigaciones que analicen de forma explícita el bienestar psicológico percibido en los jóvenes en riesgo social.

Ante la ausencia inicial de resultados la perspectiva del análisis tuvo que ampliarse, de tal manera que se optó por identificar la relación indirecta que el objeto de los estudios escogidos mantenía con el bienestar psicológico percibido, ya que todos enfocaban la promoción del mismo en jóvenes vulnerables a través de elementos propios de la Psicología Positiva.

En primer lugar, los ocho estudios restantes se analizaron atendiendo a las categorías establecidas por Ryff (1989, 1995): autonomía, autoaceptación, crecimiento personal, dominio, metas en la vida y relaciones positivas. A raíz de la adopción de este enfoque analítico se pudo comprobar que más de la mitad de los manuscritos restantes (Aisenson et al, 2015; Duarte-Quapper, Aniñir-Manriquez, Garcés Sotomayor, 2017; Szafranska, 2018; Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018, Garcés-Delgado, Santana-Vega y García, 2020) veían en el diseño de un proyecto de vida, en esta época de tránsito de la infancia a la vida adulta, como un elemento esencial para aumentar los niveles de bienestar psicológico, a través de una inclusión social centrada en sus vertientes educativa y laboral principalmente, por lo que encajaban dentro de la categoría de “metas de vida” establecida por Ryff.

En segundo lugar, se procedió a realizar un análisis de los instrumentos utilizados en las tres investigaciones restantes. De este se desprendió que Marcela, Grisales-Romero (2019), recogieron los datos, para analizar la calidad de vida relacionada con la salud de niños y adolescentes tutelados en Colombia, mediante el instrumento Kindscreen-52 en una escala Rasch (Rodríguez, Camargo y Orozco, 2012) en la versión validada en Colombia. Este instrumento consta de diez dimensiones: actividad física y salud, sentimiento de autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, recursos económicos, amigos y apoyo social y entorno social. Dimensiones que coinciden con las categorías de Ryff para definir el bienestar psicológico percibido en los casos de autonomía y relaciones sociales o guardan una estrecha similitud conceptual, como en la dimensión sentimiento de autopercepción con la categoría de autoaceptación.

Finalmente, de la lectura de los dos manuscritos restantes se desprende que ambas investigaciones analizan factores asociados a la resiliencia en jóvenes vulnerables como un

medio de identificar variables que promocionan la inclusión y el bienestar psicológico como se puede ver en Artuch, De la Fuente y Fernández (2017) donde traza la hipótesis de una conexión entre la autorregulación y la resiliencia aplicadas en el ámbito formativo como factores procuradores de la inclusión social y del bienestar psicológico. En esta misma línea, Kud et al. (2019), plantea la resiliencia como un elemento de protección frente a situaciones adversas protegiendo frente al descenso del círculo de exclusión (Tezanos, 2002) a la juventud vulnerable y fomentando, de esta manera, su bienestar psicológico. Este constructo de resiliencia, que Masten (2014, p. 10) define como «La capacidad de un sistema dinámico para adaptarse con éxito a las perturbaciones que amenazan el funcionamiento, la viabilidad o el desarrollo del mismo», es mencionado en otros tres estudios como un factor promocional del bienestar psicológico (Escarbajal-Frutos Izquierdo-Rus y López-Martínez, 2014; Marcela, Grisales-Romero, 2019; Garcés-Delgado, Santana-Vega y García, 2020) pero, en sí, no es analizado.

En cuanto al diseño de las investigaciones, se puede apreciar que seis son de carácter cuantitativo (Verdugo-Lucero et al., 2013; Escarbajal-Frutos Izquierdo-Rus y López-Martínez, 2014; Artuch, De la Fuente y Fernández, 2017; Szafranska, 2018; Kud et al., 2019; Marcela, Grisales-Romero, 2019), tres son cualitativas (Aisenson et al., 2015; Duarte-Quapper, Aníñir-Manriquez, Garcés Sotomayor, 2017; Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018) y únicamente una utiliza el método mixto para la recogida de información (Garcés-Delgado, Santana-Vega y García, 2020). Con la excepción de Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García (2018) todos los estudios son de corte transversal.

Otro aspecto que destaca dentro de este análisis documental, además de la ausencia de investigaciones mencionada al comienzo de esta sección, es que con la excepción de dos investigaciones (Szafranska, 2018; Kud et al., 2019;) el resto son llevadas a cabo por grupos de investigación de universidades de lengua castellana siendo cuatro de las mismas universidades españolas (Escarbajal-Frutos Izquierdo-Rus y López-Martínez, 2014; Artuch, De la Fuente y Fernández, 2017; Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018; Garcés-Delgado, Santana-Vega y García, 2020) por lo que merece la pena resaltar el creciente interés que en el ámbito académico hispanoamericano está surgiendo por el bienestar psicológico de la juventud en riesgo en los últimos años.

Finalmente, las variables que caracterizan la vulnerabilidad de la muestra son heterogéneas, aun así el factor de riesgo que en más investigaciones aparece como central es el estar o haber estado viviendo en recursos de acogida bajo la tutela del sistema de protección (Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018; Szafranska, 2018; Marcela, Grisales-Romero, 2019; Garcés-Delgado, Santana-Vega y García, 2020).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo evidencian que no se hallaron un gran número de fuentes científicas actuales e internacionales cuya transferencia pudiera contribuir a la fundamentación de intervenciones socioeducativas de prevención de la exclusión social; en un sector especialmente vulnerable como es el de los jóvenes, mediante la identificación de factores que influyan en la constitución del bienestar psicológico subjetivo de los miembros

bros de este colectivo. Sería conveniente indagar si el creciente interés que surgió en la primera década de este siglo por el bienestar psicológico subjetivo se ha ido frenando en los últimos años, a través de una drástica reducción del volumen de investigaciones sobre este constructo, o que el objeto de la investigación se ha dirigido a otros grupos poblacionales.

De los resultados de este estudio se desprenden una serie de conclusiones que invitan a establecer nuevas líneas de investigación sobre esta temática. En primer lugar, se ha podido comprobar que la mayoría de las investigaciones identificadas abordan los procesos de inclusión de la juventud vulnerable y de su bienestar psicológico mediante dimensiones de este constructo y no de una forma holística, que pudiera arrojar luz sobre la relación entre los múltiples elementos que influyen en que el individuo realice una evaluación afectiva relacionada con la frecuencia e intensidad de emociones positivas y negativas de su vida.

En segundo lugar, bien sea mediante una visión holística o fragmentada del bienestar psicológico, en todos los manuscritos analizados se establece una relación directa entre la inclusión social y el bienestar social percibido, por lo que todo proceso o elemento que contribuya a la inclusión de la juventud en riesgo influirá en su bienestar psicológico percibido. Finalmente, se ha observado que, en muchos de estos trabajos publicados media entre los parámetros de búsqueda el constructo de la resiliencia.

A la luz de estos hallazgos queda latente la necesidad de avanzar en nuevos estudios e investigaciones que:

- a) Aborden el análisis del bienestar psicológico de la juventud en riesgo de manera holística pudiendo establecer las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones que configuran el constructo.
- b) Establezcan las relaciones e influencias que se dan entre los constructos de resiliencia y de bienestar psicológico percibido en un colectivo que, como se ha visto al inicio de este capítulo, ha crecido en vulnerabilidad tanto cuantitativa como cualitativamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, K. S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Virgili, N., Moulia, L., De Marco, M. y Gómez González, M. N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de investigaciones*, 22(1), 83-92.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. del C., De la Fuente, J., Mariano Vera, M., Fernández-Cabezas, M. y López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8(APR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>
- Díaz G. y Sánchez, M. (2002). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectiva. *Revista Cubana de medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, 31, 103-157.

- Duarte-Quapper, K., Aniñir-Manríquez, D. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512307032016>
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T. y López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, 30(2), 541-548. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.156591>
- Fernández, R. (2020). *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/600375/tasa-global-de-desempleo-juvenil/>
- France, A. (2016). *Understanding youth in the global economic crisis*. Policy Press.
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García-Castillo, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 21-32. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- González, A. (2015). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. *Revista de Fomento Social*, 270(70), 133-136. <https://doi.org/10.32418/rfs.2015.277.1652>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41
- Kennedy, D. E. y Kramer, L. (2008). Improving emotion regulation and sibling relationship Quality. The more fun with sisters and brothers program. *Family Relations*, 57(5), 567-578.
- Kuo, C., Lovette, A., Pellowski, J., Harrison, A., Mathews, C., Operario, D., Beardslee, W., Stein, J. y Brown, L. (2017). Resilience and psychosocial outcomes among South African adolescents affected by HIV. *AIDS*, 33, 23-34. <http://doi:10.1097/QAD.0000000000002177>
- Heredia-Bolaños, D. M. y Grisales-Romero, H. (2019). Health-related quality of life for children and adolescents living in a temporary home, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-20. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17205>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL, Publicaciones de Naciones Unidas.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Szafrańska, K. (2018). Life Goals of Young People at Risk of Social Exclusion in Poland. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2), 35-42. <https://doi.org/10.2478/rpp-2018-0017>
- Tezanos, J. F. (2002). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 35-54.

- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Verdugo-Lucero, J. C., Ponce de León-Pagaza, B.G., Guardado-Llamas, R.E., Meda-Lara, R.M., Uribe-Alvarado, J.I., Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1114120312>

24 Análisis de las competencias profesionales en el ámbito socioeducativo y de la prevención

*Lidia Sánchez-Prieto¹, Juan José Montaña Moreno²,
Rosario Pozo Gordaliza¹ y Marga Vives Barceló¹*

1. EL PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS BASADOS EN LA EVIDENCIA

En los últimos años, se ha producido una proliferación de los Programas preventivos Basados en la Evidencia (PBE) al garantizar su eficacia en la prevención de diferentes trastornos (Chang, Shaw, Shelleby, Dishion y Wilson, 2017; Ballester, Amer, Sánchez-Prieto y Valero, 2020). Dentro de esta perspectiva, el Programa de Competencia Familiar (PCF en adelante) del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la Universitat de les Illes Balears (UIB) es un programa basado en la evidencia en la prevención de consumo de drogas y otras conductas problema, que genera cambios significativos en los indicadores de funcionalidad familiar y en las actitudes y conductas en relación al consumo de drogas en jóvenes y otros riesgos asociados a la edad (Orte, Ballester, Amer y Vives, 2017; Orte, Ballester, Pozo y Vives, 2017; Ballester et al., 2018). El PCF está basado en una perspectiva cognitivo-emocional y socioeducativa (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Orte et al., 2013), multicomponente, con sesiones específicas para padres e hijos, y con sesiones integrales para familias. Si bien sus objetivos se asocian a las dinámicas y las relaciones familiares (Orte et al., 2013):

1. Comunicación.
2. Cohesión.
3. Afectividad y soporte.
4. Disciplina y normas.
5. Supervisión.

1 Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universidad de las Islas Baleares.

2 Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de las Islas Baleares.

Las diferentes modalidades del programa: PCF 7-11, PCF 12-16 y PCF-U (universal), han demostrado evidencias empíricas sobre su eficacia (Orte et al., 2013; Ballester, Sánchez-Prieto, Orte y Vives, 2020; Sánchez-Prieto, Ballester, Amer y Orte, 2019).

1.1. La importancia de las competencias del profesional socioeducativo

Tal y como citan Orte, Ballester, y Pascual (2019) es necesario que las intervenciones familiares basadas en la evidencia no solo tengan presente los contenidos y procedimientos, sino que evalúen de forma sistemática los procesos y de los resultados y garanticen la formación adecuada y específica de los profesionales (Orte, Amer, Pascual y Vives, en prensa). Así pues, disponer de unos profesionales con niveles competenciales que vinculen a las familias con el programa, pero también que garanticen el control de las condiciones de una buena implementación del programa, como son la gestión del grupo o la total seguridad de la confidencialidad (Pascual, Sánchez-Prieto, Gomila, Quesada y Nevot, 2019). Como se expone en Sánchez-Prieto, Pascual, Orte y Ballester (2020), no garantizar la adecuada implementación del programa podría comprometer la eficacia del programa, y para ello, será necesario que los profesionales posean las competencias necesarias para lograrlo. No obstante, la bibliografía presenta cierta resistencia a la fidelización del programa (Burkhart, 2015), que, si bien se encauza hacia una mayor flexibilidad del programa, debe también calibrarse con la fidelización al programa (Orte, Amer, Pascual y Vaquer, 2014).

1.2. La importancia de la evaluación del proceso y del rol del profesional

El PCF dispone de diferentes procesos evaluativos que permiten reportar basada en la evidencia científica la mejora de los resultados en las familias a partir de los objetivos del programa. Siguiendo las directrices de SAMHSA (2012), se debe evaluar no solo el programa, sino también su implementación. El PCF evalúa no solo el resultado obtenido, a través de pretest (al inicio del programa), postest 1 (al finalizar el programa) y postest 2 (tras 6 meses de haber finalizado el programa), sino que tiene presente la evaluación del proceso. En la evaluación del proceso se realiza un seguimiento de los participantes sesión tras las sesión, se realiza supervisión de la gestión y de la fidelidad del profesional en cada sesión. Es importante aquí remarcar que es recomendable para cada sesión (hijos y padres), se disponga de dos profesionales (preferiblemente hombre y mujer) y de un evaluador externo. Dichos profesionales serán los mismos que desarrollarán la sesión familiar (Pascual, Vives, Oliver, Sánchez-Prieto y Cabellos, 2020)

Además, de la evaluación anteriormente explicada, se desarrolla una evaluación inicial de las competencias de los profesionales que implementarán el PCF. Como se exponía anteriormente, el déficit competencial en los profesionales podría poner en riesgo la aplicación de un Programa Preventivo Basado en la Evidencia, al exigir una elevada rigurosidad

en su implementación (Sánchez-Prieto et al., 2020). Habilidades asociadas a la comunicación y la gestión grupal permitirían mejorar la relación y la vinculación con las familias (competencias interpersonales) (Beidas y Kendall, 2010; Lochman et al., 2017). Klimes-Dougan et al. (2009) subrayan como competencias intrapersonales, tales como la extroversión, la amabilidad, la sociabilidad y la creatividad favorecerán la implementación. Las capacidades de implicación y de ser flexible ante los imprevistos se ha comprobado como un aspecto clave en la exhaustividad que implican los PBE (Turner, Nicholson y Sanders, 2011).

2. LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN LA ATENCIÓN A LA INFANCIA, FAMILIA Y ADOLESCENCIA

2.1. ¿Qué competencias éticas necesitan los profesionales en la intervención socioeducativa familiar y de la prevención?

Toda intervención socioeducativa y preventiva familiar implica el ejercicio de competencias con gran incidencia e impactos en la vida de las personas. Así, resulta fundamental que las instituciones y profesionales reconozcan estas cuestiones, e incluyan, en sus programas formativos una reflexión crítica sobre la importancia de la ética en la atención a la infancia, familia y adolescencia (Sumnalland Brotherhood, 2011). Según el profesor Vilar (2006) la ética profesional implica moverse de forma simultánea en diversos niveles reflexivos; el sentido moral, el discurso filosófico y profesional, y un nivel técnico que permita convertir los referentes éticos en instrumentos aplicables en la práctica profesional y en la dimensión operativa de gestión de conflictos.

La finalidad de este apartado consiste en aportar las principales reflexiones asociadas con la responsabilidad ética de los profesionales en el ámbito de la intervención socioeducativa familiar. Los resultados se consiguieron a partir la síntesis de un focus group de profesionales socioeducativos del ámbito familiar. Se ahondará en las características de la ética de la intervención familiar, la identidad y práctica ética del profesional a la hora de afrontar los problemas y dilemas en la intervención socioeducativa familiar. A continuación, se describen los principales fundamentos éticos que deben de adquirir los profesionales socioeducativos, del ámbito familiar, para que desarrollen una práctica éticamente responsable (Lozano, 2015; Sumnalland y Brotherhood, 2011; The European Prevention Standards Partnership, 2015).

Por consiguiente, este capítulo presenta dos objetivos principales. Por un lado, se describe la recopilación de fundamentos éticos que los profesionales socioeducativos, del ámbito familiar, deben de adquirir para garantizar el bienestar de las familias. Como se ha visto, se ha expuesto una síntesis de esos fundamentos se establece basándose en las reflexiones obtenidas en un focus group de profesionales socioeducativos. El motivo es que el PCF se fundamenta, tanto en la necesidad de niveles competencias mínimos en los profesionales, como que adquieran premisas éticas adecuadas.

TABLA 24.1

Fundamentos éticos que deben adquirir los profesionales socioeducativos del ámbito familiar

I. Acatar el cumplimiento de los requerimientos legales: aspectos generales
<ul style="list-style-type: none">— Desarrollo y ejecución de propuestas preventivas familiares basadas en la evidencia o en la investigación.— Respetar los derechos y la autonomía de los menores y familias participantes.— Ofrecer información transparente, veraz y completa.— Obtener el consentimiento de los participantes y atender a la confidencialidad de los datos.— Adaptar las intervenciones a las necesidades de los participantes.— Involucrar a las familias participantes y a otras entidades relevantes en su implementación y evaluación.— Proteger la salud y seguridad de las familias participantes y miembros del personal.— Los profesionales deben actuar de forma profesional y responsable (con honestidad y justicia) en todo momento. Teniendo en cuenta la ley imperante y el interés público en general.— Los profesionales deben respetar en todo momento los derechos, la dignidad y los intereses de los menores y sus familias. Deben tratar a todos de manera equitativa y no deben discriminar por motivos de estilo de vida, género, edad, discapacidad, raza, sexualidad, religión, creencias, cultura, etnia o situación económica o social entre otros.— Al hacer declaraciones a las familias o menores, o a otros profesionales, los profesionales deben reconocer la diferencia entre hecho validado y una opinión profesional.— Los profesionales deben asegurarse de que su trabajo esté adecuadamente cubierto por un seguro de indemnización y responsabilidad profesional.— Cualquier intervención de un profesional debe basarse en una evaluación de la necesidad de los menores y de sus familias y tener en cuenta las responsabilidades profesionales que derivan de ella.— Los profesionales deberán guiarse por el sentido de la responsabilidad y en beneficio supremo de los menores y sus familias.
II. Consentimiento informado y mantenimiento de la confidencialidad en el uso de información personal o familiar
<ul style="list-style-type: none">— Tratar los datos de los menores y las familias participantes confidencialmente.— El enfoque ético debe ser evidente en todas las etapas de la intervención.— Los menores y las familias deben estar siempre en el centro y ser prioritarios.— Los profesionales no deben hacer afirmaciones falsas o exageradas sobre la eficacia de las intervenciones.— Se debe garantizar la confidencialidad de las personas participantes así como sus límites de dicha confidencialidad.— La información que identifica a las familias y a los menores nunca debe publicarse (por ejemplo, en un artículo o libro), sin su consentimiento (o el de sus representantes legales).— Cuando un profesional tenga serias dudas sobre cómo manejar una situación particular, debe discutirlo con su responsable o equipo de trabajo.— Se debe cumplir la Ley de Protección de Datos vigente.

TABLA 24.1 (continuación)

III. Participación en las intervenciones
<ul style="list-style-type: none">— Respetar los derechos y la autonomía de los participantes (teniendo en cuenta el marco internacional vigente sobre los derechos humanos y los derechos de los niños y niñas.— Proporcionar beneficios reales para los menores y sus familias (asegurando que las intervenciones sean relevantes y útiles).— Proporcionar una información transparente, veraz y exhaustiva.— Obtener el consentimiento de los participantes antes de la participación.— Asegurar que la participación sea voluntaria.— Adaptar las intervenciones a las necesidades los menores y sus familias.— Proteger la salud y la seguridad de los menores y sus familias y no causar ningún daño o desventaja.
IV. Competencia profesional, estándares profesionales, relaciones con menores y familias y supervisión profesional
<ul style="list-style-type: none">— Los profesionales deben tener cuidado de presentar sus calificaciones y experiencia con precisión y evitar que se tergiversen.— Cuando un profesional tenga alguna duda deben buscar la orientación de su supervisor.— Los profesionales nunca deben practicar mientras su competencia o capacidad se vea afectada.— Todos los practicantes deben tener supervisión profesional regular, enfocándose en revisar, guiar y apoyar su práctica.— Los profesionales no deben tolerar, apoyar, ocultar o permitir la conducta no ética de sus compañeros/as y deben de comunicar a sus responsables cualquier conducta no profesional o poco ética.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el capítulo presenta una evaluación inicial de los niveles competenciales de los profesionales que implementarán el PCF. Se pretende averiguar si presentaban los niveles competenciales suficientes y adecuados para poder implementar un Programa Preventivo Basado en la Evidencia y centrado en la familia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

A partir de un muestreo no probabilístico, basado en informantes claves, se consiguió una muestra compuesta por 74 profesionales del ámbito socioeducativo. Se trataba de una muestra específica de profesionales del ámbito de la prevención y especializados en la intervención familiar. La edad media de la muestra fue de 38,91 años ($DE = 8,21$), identificándose un predominio femenino ($n = 59$ mujeres). Se caracterizaron por poseer formación universitaria (64,9%) o estudios de posgrado (33,8%). Un 60,81% tenían una

experiencia igual o superior a 5 años en familias. Por otro lado, se identificaron intervenciones orientadas a dos funciones principales (véase tabla 24.2):

- a) Funciones de orientación, soporte y apoyo educativo a las familias ($n = 42$).
- b) Funciones destinadas a la intervención y a la mejora de las dinámicas familiares ($n = 32$).

TABLA 24.2
Características educativas y laborales de la muestra

Características	N	%
Formación académica		
Formación universitaria	48	64,90
Estudios de posgrado	26	33,80
Tipología de formación		
Profesionales del ámbito social	54	73,00
Profesionales del ámbito educativo	20	27,00
Años de experiencia en familias		
Menos de 5 años de duración	29	39,19
Más de 5 años de duración	45	60,81
Funciones desarrolladas con las familias		
Funciones de orientación y de apoyo educativo	42	56,75
Funciones de intervención, de gestión grupal y de resolución de conflictos	32	43,25

Fuente: elaboración propia.

3.2. Diseño y procedimiento

La metodología utilizada fue cuantitativa. A partir de un diseño transversal, se evaluaron las competencias de los profesionales que implementarían el PCF. En concreto, se realizó una evaluación pretest, destinada a establecer la línea base de competencias, antes de que los profesionales recibieran la formación específica sobre el programa.

Se realizó un contacto directo con organizaciones especializadas en familia y en prevención que habían demostrado su interés en implementar el PCF, tanto de la Comuni-

dad Autónoma de las Islas Baleares como de Castilla y León. Se seleccionó a todos los profesionales que cumplían los siguientes criterios de inclusión:

- a) Pertenecer al ámbito socioeducativo.
- b) Experiencia en prevención.
- c) Experiencia en intervención familiar.

Se trataron de profesionales que no habían recibido formación previamente sobre el programa PCF, ni tampoco lo habían implementado

Los fundamentos éticos del estudio fueron evaluados y aprobados por el Gobierno español. De igual modo, también fueron examinados y considerados en el Comité Ético de la Universidad de las Islas Baleares. Asociado a los participantes, se les informó y garantizó la confidencialidad de sus datos, según siguiendo los criterios establecidos por el Comité Ético de la Universidad de las Islas Baleares.

3.3. Instrumento

La evaluación de los profesionales se realizó a partir del test *CompeTea*, que se fundamentaba en la evaluación de competencias de los profesionales (Arribas y Pereña, 2015). El objetivo principal es realizar de las siguientes *5 dimensiones competenciales*:

- a) *Área Intrapersonal*: incluye las competencias de estabilidad emocional, confianza en sí mismo y resistencia a la adversidad.
- b) *Área Interpersonal*: aporta las siguientes competencias: establecimiento de relaciones, trabajo en equipo, negociación, comunicación e influencia.
- c) *Área de Desarrollo de Tarea*: agrupa toma de decisiones, capacidad de análisis, orientación a los resultados e iniciativa.
- d) *Área Entorno*: engloba identificación con la empresa, visión, conocimiento de la empresa, orientación al cliente y apertura.
- e) *Área Gerencial*: trataría las siguientes competencias: planificación, dirección, organización y liderazgo.

El instrumento se compone de 170 ítems, de tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta: *A) siempre o casi siempre, B) A menudo, C) Casi nunca y D) Casi nunca o nunca*. La aplicación del test tendrá una duración aproximada de 30 a 40 minutos.

El test consigue una buena consistencia interna (valores que oscilaron entre 0,58-0,77). De igual modo, también obtiene una buena validez del constructo, presentando un Índice de Bondad de Ajuste elevado de 0,972.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó basándose en los siguientes dos niveles de análisis:

1. *Nivel normativo.* Este nivel permitió establecer si los profesionales tenían niveles intermedios competenciales según la población española (Arribas, 2009). Para ello, debían de obtener puntuaciones superiores a 31.
2. *Nivel criterial.* Este nivel permitió determinar si las competencias eran suficientes. Se estableció asociado a conductas definidas previamente según literatura y autores (Arribas y Pereña, 2015). Se establecieron tres grados: *a)* competencias insuficientes (niveles de 0 a 1), *b)* competencias suficientes (niveles de 2 a 3) y *c)* competencias elevadas (nivel 4).

4. RESULTADOS

Asociado al área competencial, todas las puntuaciones que los profesionales obtuvieron fueron superiores a la puntuación media establecida como criterio según el baremo español (puntuación media de 31). Especialmente, destacaron en el área intrapersonal con una $M = 35,42$ ($DE = 11,27$) y en el área interpersonal con una $M = 35,42$ ($DE = 12,98$) (véase tabla 24.3). El área intrapersonal se refiere al autoconcepto que el profesional asume de sí mismo, mientras que el área interpersonal hace referencia a la relación que se establece con otras personas. En cambio, los profesionales obtuvieron la puntuación media más baja en el área gerencial ($M = 29,61$; $DE = 13,68$), caracterizado por la gestión de recursos de un programa.

TABLA 24.3

Nivel criterial de las áreas competenciales de los profesionales

Área	Media nivel criterial	DE nivel criterial
Intrapersonal	35,42	11,27
Interpersonal	35,42	12,98
Desarrollo de tareas	30,21	16,34
Entorno	33,43	15,16
Gerencial	29,61	13,68

Fuente: elaboración propia.

En referencia a las competencias específicas, los profesionales también obtuvieron en todos los valores puntuaciones superiores a la media establecida como criterio. En concreto, se debe destacar que destacaron en las competencias:

- a)* Visión hacia las necesidades del programa ($M = 51,63$; $DE = 14,96$).
- b)* Iniciativa ($M = 50,77$; $DE = 18,80$).
- c)* Comunicación ($M = 47,46$; $DE = 61,92$).

A nivel normativo, los profesionales obtuvieron niveles de competencias suficientes en la mayoría de sus competencias (véase tabla 24.3). Destacaron, a nivel normativo, entre todas las competencias las siguientes:

- a) Trabajo en equipo (M de nivel = 2,88; DE = 0,64).
- b) Orientación al participante (M de nivel = 2,75; DE = 0,64).
- c) Orientación a los resultados (M de nivel = 2,75; DE = 0,63).

TABLA 24.4

Nivel normativo y criterial de las áreas competenciales de los profesionales

Área	Media nivel criterial	DE nivel criterial	Media nivel normativo	DE nivel normativo
Estabilidad emocional	41,90	12,74	2,13	0,53
Confianza en sí mismo	41,09	16,60	2,27	0,66
Resistencia a la adversidad	41,36	14,92	2,09	14,92
Estabilidad en las relaciones	45,22	17,43	2,36	0,71
Influencia	41,45	12,86	2,25	0,70
Negociación	41,82	12,86	2,00	0,49
Comunicación	47,46	61,92	2,40	0,77
Trabajo en equipo	40,16	17,02	2,88	0,64
Orientación a los resultados	43,51	13,89	2,75	0,63
Toma de decisiones	37,90	20,90	2,11	0,75
Capacidad de análisis	36,72	17,46	2,65	0,67
Iniciativa	50,77	18,80	1,54	0,64
Conocimiento del centro de trabajo	38,72	17,73	2,47	0,76
Orientación al participante/usuario	43,51	13,89	2,75	0,64
Visión	51,63	14,96	2,30	0,79
Apertura	45,66	21,25	2,50	0,92
Identificación con la empresa	41,62	14,78	2,56	0,64
Dirección	36,75	16,27	2,08	0,75
Liderazgo	43,65	16,15	2,03	0,83
Organización y planificación	40,81	15,94	2,34	0,69

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

La figura del profesional socioeducativo en Programas preventivos Basados en la Evidencia será fundamental para garantizar la exhaustividad que implican esta tipología de programas (Turner et al., 2011). Una implementación eficaz de los programas implicará que el profesional aplique adecuadamente sus contenidos, desarrolle sus estrategias y que se adapte a sus criterios. Pero para que sea posible, el profesional debe de tener disponer de competencias profesionales suficientes (Klimes-Dougan et al., 2009; Pascual et al., 2019). De igual modo, cuando se trata de intervenciones en familias, se debe tener en consideración que su abordaje fundamentarse en criterios éticos adecuados para poder garantizar el bienestar y garantizar la confidencialidad de las familias. Por consiguiente, antes de implementar Programas Preventivos Basados en la Evidencia y centrados en la familia, se debe asegurar que los profesionales disponen de competencias profesionales suficientes y de fundamentos éticos que garanticen el éxito de la intervención (Beidas y Kendall, 2010; Turner et al., 2011; Sánchez-Prieto et al., 2020).

Por consiguiente, el objetivo principal de este capítulo consistió en analizar si los profesionales socioeducativos que debían implementar el PCF poseían competencias profesionales suficientes. Los resultados verificaron que los profesionales socioeducativos tenían niveles criteriosales de competencias suficientes, al identificar que sus puntuaciones medias se agruparon en el nivel 2 criterial. Aun así, se debe indicar que la competencia iniciativa, obtuvo un valor menor, considerándose un nivel competencial insuficiente. Por otro lado, a nivel normativo, todas sus puntuaciones medias también fueron adecuadas, al superar la puntuación media establecida como criterios según el baremo español. Los profesionales socioeducativos destacaron en el área intrapersonal y el área interpersonal, estableciéndose ambas en el marco de las competencias emocionales (Arribas y Pereña, 2015).

Por otro lado, se recogen las principales conclusiones asociadas con los fundamentos éticos que deberían adquirir los profesionales socioeducativos del ámbito familiar. Las consideraciones éticas precisan una perspectiva reflexiva crítica (Vilar, 2006). Pero se debe ser consciente de que no siempre existe una clara respuesta para todas las consideraciones o conflictos que los profesionales pueden encontrar en su trabajo (Vicent, 2015), pero se puede verbalizar y reflexionar sobre los principios y valores que están en la base de las intervenciones de los programas preventivos con las familias. Ya que con la práctica y disciplina ética de los profesionales se contará con más justicia, más efectividad y más protección en la intervención socioeducativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, L., Orte, C., Gomila, M. A., Pozo, R., Quesada, V., Fernández, M., ... y López, C. (2018). El Programa de Competencia Familiar en España, evaluación longitudinal. En C. Orte y L. Ballester (ed.), *Intervenciones eficaces en prevención familiar en drogas*. Octaedro.
- Ballester, L., Sánchez-Prieto, L., Orte, C. y Vives, M. (2020). Preventing Internalizing and Externalizing Symptoms in Adolescents Through a Short Prevention Programme: An Analysis of the Effectiveness of the Universal Strengthening Families Program 11-14. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00711-2>

- Ballester, L., Amer, J., Sánchez-Prieto, L. y Valero, M. (2020). Universal Family Drug Prevention Programs. A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/26408066.2020.1822976>
- Beidas, R. S. y Kendall, P. C. (2010). Training Therapists in Evidence-Based Practice: A Critical Review of Studies from a Systems-Contextual Perspective. *Clinical Psychology Science and Practice*, 17(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x>
- Brotherhood, A. y Sumnall, H. R. (2011). *European drug prevention quality standards: a manual for prevention professionals*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, Manual 7. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chang, H., Shaw, D. S., Shelleby, E. C., Dishion, T. y Wilson, E. (2017). The Long-Term Effectiveness of the Family Check-up on Peer Preference: Parent-Child Interaction and Child Effortful Control as Sequential Mediators. *J. Abnorm. Child. Psychol.*, 45, 705-717. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0198-9>
- Kumpfer, K. L. y DeMarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3-4, 49-91.
- Lochman, J. E., Dishion, T. J., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P. y Qu, L. (2017). Variation in response to evidence-based group preventive intervention for disruptive behavior problems: A view from 938 coping power sessions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1271-1284.
- Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M. y Amer, J. (2020). *Systematic review of universal family prevention programs: Analysis in terms of efficacy, retention and adherence*. Adicciones, aceptado y en prensa.
- Orte, C., Ballester, L. y Pascual, B. (2019). Effective family-based prevention interventions. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 13-15.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J. y Vives, M. (2019). Building Family Resilience Through an Evidence-Based Program: Results From the Spanish Strengthening Families Program. *The Family Journal*, 27, 4, 409-417. <https://doi.org/10.1177/1066480719872753>
- Orte, C., Ballester, L., March, M. X. y Amer, J. (2013). The Spanish Adaptation of The Strengthening Families Program. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 269-273.
- Orte, C., Ballester, L., Pozo, R. y Vives, M. (2017). Maintaining changes in an evidence-based family prevention program. a longitudinal study of families. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 109-122
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B. y Vaquer, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J. y Vives, M. (2017). Género y cambio de actitudes ante el consumo de drogas. Los efectos de Programa de Competencia Familiar con adolescentes (12-14). *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12.
- Pascual, B., Sánchez-Prieto, L., Gomila, M. A., Quesada, V. y Nevot, L. (2019). Prevention training in the socio-educational field: An analysis of professional profiles. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 31-44. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.03
- Pascual, B., Vives, M., Oliver, J. L. y Sánchez-Prieto, L. (2020) La evaluación de proceso en los programas de prevención familiar. El estudio de caso del Programa de Competencia Familiar. En C. Orte, L. Ballester y J. Amer, *Educación Familiar. Programas e intervenciones basados en la evidencia científica* (pp. 21-36). Octaedro.
- SAMHSA (2012). National Registry of Evidence-based Programs and Practices (NREPP). Non-Researcher's Guide to Evidence-Based Program Evaluation. www.nrepp.samhsa.gov

- Sánchez-Prieto, L., Pascual, B., Orte, C. y Ballester, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: programas basados en la evidencia científica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 139-156. <http://orcid.org/0000-0002-6298-1997>
- Sánchez-Prieto, L., Pascual, B., Orte, C. y Ballester, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: Programas Basados en la Evidencia científica / Training for professionals specializing in family interventions: Evidence-Based Programmes. *Bordón*, 72(3), 139-156. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.6980>
- Sánchez-Prieto, L., Orte, C., Ballester, L. y Amer, J. (2019). Can better parenting be achieved through short prevention programs? The challenge of universal prevention through Strengthening Families Program 11-14. *Child y Family Social Work*, 25(3), 515-525. <https://doi.org/10.1111/cfs.1271>
- The European Prevention Standards Partnership (2015). *EDPQS Prevention Position Paper: Defining «drug prevention» and «quality»*. Liverpool: Centre for Public Health.
- Vicent, L. A. (2015). Cuestiones éticas en la intervención con familias y menores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28-1 (2015), 127-136. ISSN: 0214-0314.
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En J. Planella y J. Vilar (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.

Juan Manuel Sánchez Ramos¹

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos educativos del siglo XXI es aprender a ser persona (Dellors, 1996). Pero esto no es fácil en condiciones normalizadas, es decir, cuando contamos con una familia estructurada, solvente económicamente y comprometida con la educación de sus hijas e hijos; con una escuela atenta y equipada para afrontar las necesidades educativas de su alumnado y con un entorno social facilitador del desarrollo personal y social de sus futuros ciudadanos y ciudadanas. Mucho menos, cuando la familia está dañada en lo emocional, lo afectivo, lo relacional y lo económico; la escuela se encuentra desbordada ante las dificultades de su tarea y, convivimos en un entorno social contaminado, angustiado y en una crisis económica, social y emocional que merma las oportunidades de sus ciudadanos y ciudadanas. La actual crisis sanitaria provocada por la COVID-19 está agudizando esta realidad que está incidiendo directamente en la dimensión personal y relacional, entre otras variables, pero somos una especie resiliente, persistente y resistente, así que la humanidad está constantemente investigando y desarrollando programas y proyectos que palién los déficits que pueda tener la persona, la familia, la escuela o nuestra sociedad en general.

Como elemento básico para alcanzar el bienestar personal y social está el conocerse a uno mismo, lo que también se denomina inteligencia intrapersonal y que se encuentra dentro de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2001). Este autor afirma que existen ocho inteligencias diferentes y hay dos, que especialmente, nos permiten alcanzar el bienestar personal y el social: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Ambas igual de importantes en el desarrollo personal pero nos centraremos en este artículo en la primera, posponiendo para otro momento la segunda.

La inteligencia intrapersonal o emocional (Gardner, 2001; Goleman, 2006) es la capacidad de entenderse, motivarse y controlarse a uno mismo. En esta inteligencia se encuentran la autoestima, la autodisciplina y el autocontrol emocional; nuestra jerarquía de valo-

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Director de Programa. Aldeas Infantiles SOS.

res, así como nuestra capacidad de generar metas y objetivos personales para construir un modelo de «quién soy y qué es lo que quiero» (Segura y Mesa, 2011). También está aquí el espíritu de sacrificio, el locus de control interno, la demora de la gratificación y el optimismo (Goleman, 1996; Seligman, 2005).

En el ámbito de la educación la inclusión de la inteligencia intrapersonal se ha realizado a través de una de las ocho competencias básicas que recoge la Ley de Educación (LOE, 2006), denominada competencia para la autonomía e iniciativa personal, y que en adelante denominaremos sucintamente «competencia personal». Esta competencia permitirá al adolescente, al terminar la enseñanza obligatoria «ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico» (BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006, p. 43063). Siguiendo al texto legal, la competencia personal recoge: la adquisición de conciencia moral y valores como la responsabilidad y la perseverancia, hábitos de higiene, autoestima, creatividad, autocrítica, autorregulación emocional, toma de decisiones, calculando y asumiendo las consecuencias, saber esperar (demora de la gratificación) y aprender de los errores (tolerancia a la frustración).

Un programa estimulador de dichas competencias son los Centros de Día para menores. Este es un centro destinado a la organización de servicios específicos de prevención, orientación, intervención familiar e integración social de menores y familias con problemáticas sociales importantes que permite tanto un trabajo de prevención universal como selectiva con respecto a la marginación social del menor, ya que organiza alternativas al ocio y el tiempo libre, fundamentales en su proceso de socialización, a la vez que ofrece al menor un lugar seguro para los tiempos en los que no tiene la supervisión de un adulto.

La labor socioeducativa que realiza permite que los menores descubran nuevos centros de interés, recursos, valores y habilidades personales, que puedan ser extrapolables a otros lugares de interacción social. Asimismo, pretende ser un referente más del entorno próximo de los usuarios arraigándose al territorio y actuando de forma coordinada con todos los agentes sociales que puedan estar implicados (Sánchez Ramos, 2011). Se encuadra dentro de la educación no formal dado que trabaja fuera del ámbito oficial en los espacios y tiempos extraescolares de los menores, al objeto de facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población.

Desde la interacción individuo-sociedad los Centros de Día de atención a menores se valen para potenciar atributos, tales como la autoestima, tolerancia, solidaridad, autocontrol, autoconocimiento, estimulan la necesidad de adherirse a unas normas de convivencia social establecidas, el compromiso, la responsabilidad de asumir obligaciones incidentes en la sociedad y en el propio individuo. Por ello descubrimos que para el crecimiento personal y social, este programa educativo no se vale exclusivamente de actividades específicas, lo hace desde la convivencia y la interacción sin olvidar que el factor clave que lo hace posible es el educador, consciente de que él es el articulador, el mediador, el guía del crecimiento personal y social de los menores y adolescentes que son atendidos. Desde que los usuarios entran por la puerta del Centro de Día hasta que se marchan, sus competencias personales están siendo estimuladas y moldeadas en aras del crecimiento individual pretendido.

2. METODOLOGÍA

Las pretensiones de este trabajo tienen como objetivo valorar los efectos de los Centros de Día respecto a la adquisición de competencias personales y emocionales de menores y adolescentes que viven en situación de riesgo y exclusión social. La investigación que presentamos es predominantemente cualitativa de la que se desgajan diversos métodos de interpretación de la información. Nuestro estudio se centrará en tres estrategias que articuladas entre sí, ofrecerán una trilogía metodológica que nos permitirá valorar la pertinencia del programa en la evolución de los usuarios. Dicho agrupamiento metodológico se centra en tres modelos ideológicos: la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la fenomenología.

Los Centros de Día que hemos estudiado pertenecen a la Asociación Aldeas Infantiles SOS España, concretamente en las ciudades de Zaragoza, Vigo y Granada, elegidas por desarrollar programas similares. La muestra ha sido constituida por 132 menores, sus familias que ascienden a 42, 13 técnicos procedentes de los Servicios Sociales Comunitarios y Centros Educativos y 16 docentes, que aportaron información relevante en torno a la muestra.

Los mecanismos de recogida de datos que planteamos se entienden complementarios los unos de los otros. Se han empleado, en función de los distintos perfiles de la muestra, los registros anecdóticos, la entrevista semiestructurada, la carta y las representaciones gráficas.

3. RESULTADOS

3.1. Técnicos y docentes

3.1.1. Autorregulación emocional

De los comentarios que a continuación se exponen se evidencian los efectos del programa educativo respecto a la variable que nos ocupa. «Veó al niño más centrado, y hasta pide permiso para levantarse, está empezando a escuchar y a participar, ¿qué le habéis hecho?» expresaba un maestro de Granada. Análogamente, una maestra de Vigo nos decía «El comportamiento que tenía la niña era muy malo y entonces nos pusimos de acuerdo para coordinarnos y mejorar ese comportamiento, es decir, conductas disruptivas que tenía la niña.../...el Centro de Día ha reforzado mi empeño por reducir los malos comportamientos y lo estamos consiguiendo». El testimonio de esta docente expresa los efectos colaterales que producen los programas educativos respecto a patrones comportamentales y actitudinales, así como el papel que desempeñan los educadores sociales de los Centros de Día ante estas realidades. Como colofón, numerosos testimonios provenientes de los docentes manifiestan que sus alumnos están más centrados y que se nota el apoyo que están recibiendo. Estas manifestaciones desprendidas del comportamiento de los alumnos son muy valoradas por la comunidad educativa, entre otros aspectos porque se mejora la dinámica del aula: «el niño está más relajado y eso se nota bastante en clase», explicaba

un maestro de primaria satisfecho del ambiente de clase que se estaba logrando gracias al autocontrol destapado por el control de las emociones en algunos de sus alumnos.

3.1.2. Autoconocimiento, autoestima y sentido de pertenencia

Cuando preguntamos a técnicos y docentes en qué aspectos complementan su trabajo, independientemente del refuerzo escolar, valoran la labor que se realiza con ellos en torno a la adquisición de competencias personales «a nivel escolar ofrecen ayuda personalizada no solo a los niños y sus familias sino también a los docentes, trabajando las habilidades personales y la orientación de los alumnos». Naturalmente esto produce sus efectos, «que los chicos no estén en la calle, evitar consumos, delincuencia, educación en valores.../... que el menor vea que sus necesidades básicas, afectivas o familiares están cubiertas». Nos decía una trabajadora social cuando le preguntábamos cuál era la aportación del Centro de Día hacia los menores. El mismo mensaje recibíamos de esta otra orientadora de un colegio zaragozano, «Cuando salen del colegio la mayoría de vuestros usuarios son alumnos que pertenecen a familias desfavorecidas con lo cual muchos de ellos estarían en la calle, el tener un lugar determinado al que acudir “x” número de tardes o todas las tardes, atendidos por profesionales tanto en niveles académicos como de ocio y tiempo libre. Me parece fundamental porque insisto, esta atención por parte de las familias no la tienen». Aunque este mensaje contiene aspectos muy globalizadores, el hecho de que apunte a la prevención de la ociosidad, ya es un indicador que demuestra el trabajo que se realiza para que nuestros usuarios sean parte de la sociedad en la que viven, es decir, que aprendan a ser para estar.

3.2. Familia

3.2.1. Responsabilidad, autocontrol y estabilidad emocional

Madres y padres expresan como producto final que sus hijos son más responsables, pero también determinan que esa responsabilidad se ha logrado gracias a la adquisición de nuevos atributos tales como el control de impulsos, que deriva en sensibilidad, delicadeza, resolución de conflictos sin apelar a actitudes violentas o lo que popularmente designan, «estar más centrado», que no es otra cosa que la estabilidad emocional. Las familias otorgan un valor preponderante a estas adquisiciones. Cuando responden a nuestras preguntas, comprobamos fácilmente el enrojecimiento de los ojos y el nudo en la garganta como gesto de emoción al expresarnos que sus hijos han cambiado mucho y lo hacen superlativamente «mi hijo ha cambiado mucho, mucho, mucho». Desde el prisma hermenéutico concedemos a estos sentimientos y emociones el valor del bienestar, de la mejora de la dinámica personal y familiar, donde efectivamente el significado de este logro individual en sus hijos se traduce en nuevas oportunidades.

Así de ilustrativa es la respuesta de una madre granadina al preguntarle por los cambios que había notado en la personalidad de su primogénito, «mi hijo antes de venir aquí era insoportable, en la forma de comportarse y en todo, pero sin embargo ha cambiado muchísimo desde que está con vosotros; y *con tó y con eso* hay veces que se le va la pinza, pero ha madurado, creo que se ha hecho más responsable». Reforzando esta argumentación exponemos un fragmento de una entrevista perteneciente a una madre de Vigo en la que nos narraba lo siguiente: «por la forma de contestar mi hijo siempre ha estado castigado, tenía unas formas que ya no son como las de antes, antes eran porrazos, puñetazos, subirse arriba (su habitación) como un loco. A ver, sigue protestando pero es diferente, no tiene nada que ver, lo que hace ahora es para demostrar que él también opina, a expresarse, algo que creo que le habéis inculcado aquí y sabe decirlo sin chillar que es lo que él hacía. Antes era casi todos los días discutiendo y ahora ya no, ahora se habla más, hay más cercanía y se integra más en la familia, que antes no lo hacía, él antes se sentaba en una esquina y ahí se quedaba. Ahora se mete en las conversaciones, si venía visita se iba, ahora se queda y se comunica, que antes, tú lo sabes, ahora se puede hablar con él, si le decías algo que le sentara mal ya no te hablaba y se iba...». Es evidente apreciar como el autocontrol, la autoestima y el autoconocimiento hacen mella en sus usuarios, sin que para ello signifique la supresión de otros derechos o actitudes cívicas. No solo se ha conseguido adquirir o potenciar las competencias personales, sino también el incremento de las relaciones familiares positivas como producto final en relación al hogar.

3.2.2. Prácticas higiénico-saludables y cuidado personal

La dimensión fisiológica, es un factor a tener presente en el crecimiento y bienestar personal del niño, la niña y adolescente. Menores con déficits en el desarrollo de hábitos higiénicos, no concedían ninguna importancia al pulcro y al aseo y las familias, en las entrevistas de acceso lo justificaban diciendo que nos les hacían caso, que no sabían que hacer y otros argumentos de igual significado que trataremos en posteriores análisis. Los programas educativos alcanzan la modificación de hábitos inherentes a las competencias personales. Testigo de ello, son las siguiente afirmaciones, «mi hijo dice que en el Centro de Día se lava los dientes»; «mi niña ahora se encarga de su ropita, de doblarla, hace su cama...» dice una madre galaica orgullosa, o esta aragonesa, «aquí lo que veo es que se enseña a los niños muchos valores, cosas de más educación, cómo se habla, se limpian, se comportan en unas situaciones y en unos sitios...». La siguiente expresión viene a recapitular lo dicho hasta ahora «mis hijos han mejorado en muchas cosas, expresarse, compartir, lo han centrado en su forma de vestir y en la higiene y el orden». Estos apuntes eran replicados por padres y madres de Vigo, Zaragoza y Granada, aunque también es cierto que recogemos expresiones poco esperanzadoras y menos gratas, «no hay manera con el niño», «es como si le hablaras a la pared», pero no podemos olvidar que el mero hecho de estar y participar en el Centro de Día simboliza crecer en un entorno educativo y de protección, y en un futuro dará resultados. La visión de padres y madres ha enriquecido mediante la cotidianidad, la medición en cuanto a la mejora personal de sus hijos e hijas, usuarios de los Centros de Día.

3.3. Menores y adolescentes

3.3.1. Deflación de factores estresores y prácticas negativas

Menores y adolescentes atestiguan el ambiente que presentamos como paso previo a la adquisición de competencias personales, por tanto, descubrimos expresiones similares a las que exhibimos: «este es el mejor día de mi vida», «¡mira, la profe me ha puesto un bien!», «¡hoy he ganado un pimpón! (sello emitido por buen comportamiento)», «¡me van a poner una cara feliz! (aludiendo a la economía de fichas)», «el niño, al finalizar su hora de estudio, se muestra satisfecho y contento después de haber realizado con éxito sus tareas. Se le refleja en la cara alegría y su autoestima elevada», «¡..., ha sido una experiencia única e inolvidable...!» emitía una menor, después de practicar patinaje sobre hielo.

Por otra parte, la higiene también patentiza la capacidad personal, evita el rechazo favoreciendo la relación con la sociedad, agudiza el bienestar personal, contribuye a una buena salud, eleva la autoestima y otorga seguridad. Al hilo, anotamos la respuesta de una niña de 9 años, cuando el educador le pregunta qué problemas tiene para bañarse en casa y desde cuándo no lo hace. El menor le contesta, «nadie me dice que me tengo que bañar, solo aquí». No tenemos duda de que la higiene doméstica es un componente de las capacidades personales, se pone al descubierto fruto del trabajo del programa de familias; «antes de salir de casa he lavado, fregado los platos y además he hecho la cama» (un menor de doce años). Debemos hacer alusión al estado anímico que envuelve la mayoría de estas manifestaciones, caracterizadas sobre todo por la ilusión, la motivación, la perspectiva, la iniciativa o la alegría manifestada ante estas prácticas.

3.3.2. Autoestima, autoconciencia emocional y habilidades comunicativas

Respecto a esta subcategoría observaba una educadora gallega «hay niños que en el momento de entrar lo pasan realmente mal, se quedan pillados, les cuesta mucho hablar», otros menores argumentan desde las tutorías individualizadas; «yo no tengo nada bueno», «cuando se meten conmigo no me siento tan mal, estoy acostumbrado y además paso de ellos» decía una joven zaragozana.

Una de las dificultades más comunes a las que se enfrentan los adolescentes es, sin duda, la expresión de sus emociones y sentimientos, origen de numerosos problemas manifiestos en violencia física y verbal, actitudes antisociales o inicio en el consumo de sustancias prohibidas. Quizá sea el motivo por el que actividades como el teatro fórum, cine fórum, asambleas, tutorías, talleres de inteligencia emocional sean centro de interés de los beneficiarios del programa y sean ellos mismos quienes demanden con frecuencia el establecimiento de espacios y tiempos.

La programación y metodología del Centro de Día parece menguar las ya citadas insuficiencias, atestiguadas por la expresión de una niña de once años dialogando con su

educadora: «si no fuese por ti, mi madre no entra en razón conmigo, nunca hacemos esto de hablar de nuestras cosas y no sabe qué cosas me afectan. Estoy satisfecha de que ella escuche lo que pienso», «yo voy a dibujar a mi padre que, aunque no lo conozco, sé que me quiere mucho», «me encanta hacer fichas de sudokus, ¿me pones una más difícil?», «me ayudas, no lo sé hacer», «os he echado mucho de menos», «¡mira lo que me han enseñado a hacer», «me encuentro mal y aburrido, pero no es por vosotros», «¿por qué no vienes todos los días?, sería superfeliz», «hicimos un teatro en el que normalmente va enfocado a que seamos capaces de expresar nuestras emociones correctamente, para que no seamos analfabetos emocionales» platicaba una joven de Granada.

Hemos visto anteriormente como la resolución de conflictos es un objetivo de los Centros de Día, pero evidentemente hay que pasar primero por poseer la capacidad para ello, «me ayudan a resolver conflictos que me pasan en la vida cotidiana». Es un logro que los usuarios se sientan bien en un entorno educativo, ya que establecen las bases para trabajar con el joven y con sus dificultades. El fortalecimiento de la autoestima es un aspecto que notan los adolescentes y que los hace sentir bien. En este sentido ligamos con el sentir de un joven donde relata que, «de vez en cuando hacemos talleres de inteligencia emocional con una educadora y muchas cosas más». Por último, una chica cierra su carta diciendo lo siguiente: «nos ayudan a crecer como persona y a elegir la persona que queremos ser». Creemos que el hecho de que los adolescentes perciban y sientan el contenido de esta frase, es sin duda un gran paso.

3.3.3. Tutela de los intereses personales

Un menor próximo a cumplir la edad máxima de permanencia en el Centro de Día; «... en el mes de febrero cumpla dieciséis años, ¿me tengo que borrar del Centro de Día?...; ... si me tengo que ir, ¿puedo ser voluntario?», da testimonio fiel de nuestra teoría. Con connotaciones que aluden a la responsabilidad, un menor de diez años justifica las condiciones con las que trae su ropa limpia para cambiarse después de una actividad deportiva: «la he lavado pero no se ha secado», le preguntamos: ¿por qué no la has lavado antes?, el responde: «mi madre me dijo que ahora no se ponía a lavar, que la lavaría más tarde y como no lo hizo, lo he tenido que hacer yo para poder venir, pero no se ha secado». Se nos queda mirando con expectación y pregunta: «¿puedo bañarme hoy?». Pues bien, todo esto son constataciones de cómo el cuadro pedagógico incita a la defensa y a la protección de los intereses personales.

De mano de la información extraída los menores valoran las siguientes vivencias: «... hay de todo tipo de actividades, pero las más presentes son las de reflexionar situaciones que puedan pasarnos en el día a día». Por otra parte parece poco común que los adolescentes asuman positivamente el cumplimiento de las normas para el logro de la convivencia, es decir el aumento de los niveles de compromiso personal, «como en todos sitios hay normas, pero no son tan malas», «las reglas del Centros de Día son muy fáciles de cumplir». Todo ello implica asumir responsabilidades y desarrollar patrones de comportamiento positivos; «el Centro de Día es un sitio de diversión pero siempre y cuando se trabaje y nos comportemos bien».

No obstante, en el apartado dedicado al dibujo libre, los más pequeños (niños de seis a doce años) han aparecido escenas cotidianas del Centro de Día tales como la limpieza, la relajación y las técnicas de autocontrol, todo ello bajo una atmosfera de colorido y felicidad, indicador de que la motivación por estas actividades está presente.

4. CONCLUSIONES

En esta investigación se constata el papel de agente protector que ejercen los Centros de Día sobre población infantil y juvenil en riesgo de exclusión social. El efecto en los niños, las niñas y adolescentes, son sentimientos positivos que repercuten en una mejora de su autoestima, de su autorregulación emocional y en el descenso de factores estresores. Asimismo se ha observado mejora en la asunción de responsabilidades, generando especialmente en los adolescentes, un proyecto de vida ilusionante, fuera del riesgo y que protege sus intereses personales. En lo interpersonal han mejorado las relaciones con los adultos, docentes y familiares, y ha crecido el sentimiento de pertenencia al grupo de iguales, dentro del Centro de Día.

Cada testimonio acredita que la dinámica del dispositivo trabaja las competencias personales desde las vivencias y experiencias vitales. La manifestación de sentimientos, conductas, valoraciones personales o la estimulación emocional han sido claras señales del calado que los programas implementan en los destinatarios de los Centros de Día. Por ello, entendemos que la deflación de los factores estresores y prácticas negativas propicia, entre otros elementos, la estimulación de competencias personales, evocando factores para la construcción del SER para ESTAR.

Las familias, en cambio, perciben una mejora en los hábitos higiénicos saludables (aseo, limpieza, orden). Los menores coinciden con sus familias pero substancialmente se realza el valor de la moderación, la prudencia, la exteriorización de las emociones, siendo resultado la creación de ambientes constructivos y la evitación de situaciones perjudiciales para su personalidad. Con todo ello se consigue uno de los avances más contundentes en el enmarañado camino de la integración social que no es otro que la supresión del lastre o estigma personal que por diversas circunstancias los usuarios habían adquirido, obteniendo una imagen de sí mismo verdadera y competente. Por consiguiente pensamos que los Centros de Día permiten vivir nuevas experiencias y sensaciones, logrando no solo la autoestima, sino el afán por seguir progresando y participando en beneficio de la competencia personal de niños, niñas y jóvenes que han entendido que el ser humano tiene la capacidad de superarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, H. (1981). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- García Mínguez, J. y Sánchez Ramos, J. M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la Educación*

Latinoamericana, 15,125-146. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA-HISULA.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairos.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Massot Lafon, I., Sabariego Puig, M. y Dorio Alcaraz, I. (2010). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La muralla.

Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

San Martín, J. (2003). *Husserl y la Historia. Hacia la función práctica de la fenomenología*. Madrid: UNED.

Sánchez Ramos, J. M. (2011). Un modelo educativo de atención al entorno familiar: los centros de día dirigidos a menores. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 223-235. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Segura Morales, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Desclée de Brouwer.

Segura Morales, M. y Mesa Expósito, J. R. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B.

26

El programa Mayoría de Edad +18 andaluz: una oportunidad de inserción sociolaboral para jóvenes extutelados

Verónica Sevillano-Monje¹ y José González-Monteagudo²

1. INTRODUCCIÓN

Los jóvenes bajo la tutela de la Administración sienten la mayoría de edad como un momento crítico en sus vidas debido a que tienen que abandonar los centros de protección y enfrentarse al mundo adulto. Por tanto, estos se encuentran entre los grupos de jóvenes más excluidos de la sociedad y su proceso de transición a la vida adulta es más acelerado y comprimido que el de sus iguales (Stein, 2006).

Esto se debe a que estos jóvenes con frecuencia no cuentan con el mismo apoyo familiar que sus pares (Courtney, 2009; Del Valle y Bravo, 2013), tienen bajos resultados académicos y un proceso de escolarización deficitario (López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013; Montserrat, Casas y Malo, 2013; Perojo, 2014). Poco más de un tercio de estos jóvenes finaliza la Educación Secundaria Obligatoria y solo uno de cada cinco continúa cursando algún tipo de formación (Martín, González, Chirino y Castro, 2020). Además, la mayoría se encuentran solos en materia de vivienda y financiación (Rutman y Hubbertsey, 2016), tienen dificultades de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales (Jurado, Olmos y Pérez, 2015) y una red de apoyo debilitada (Hiles, Moss, Wright y Dallos, 2013; Melkman, 2017) debido a los cambios que sufren durante su infancia.

Asimismo, los jóvenes extutelados también presentan dificultades en el acceso al mercado laboral como muestra una mayor tasa de desempleo que sus pares del mismo grupo de edad (Courtney, 2009; Del Valle y Bravo, 2013). Esta situación empeora en el caso de las chicas y de los jóvenes homosexuales (Shpiegel y Simmel, 2016). Además, con frecuencia tienen ingresos por debajo del umbral de la pobreza (Courtney, 2009). Por estos motivos, la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados requiere de acciones de orientación que les ayuden a conseguir competencias personales, sociales, académica y laborales (Jarriot, Sala y Arnau, 2015).

1 Doctoranda en Educación, personal docente e investigador en formación (FPU) en la Universidad de Sevilla (US).

2 Profesor Titular de la Universidad de Sevilla (US).

En este sentido, los recursos de transición a la vida adulta se consideran claves para ofrecer apoyo a los jóvenes extutelados (Heerde, Hemphill y Scholes-Balog, 2018), al igual que el papel de los profesionales como fuente de apoyo formal para responder a sus necesidades básicas (Hiles et al., 2013). Asimismo, estos recursos les permiten crear una red social que facilita el contacto entre los jóvenes y los empleadores, recibir ayuda práctica y orientación para continuar con los estudios superiores (Artamonova, Guerreiro y Höjer, 2020).

En España, la Ley 26/2015 (art. 22bis), estableció a nivel nacional, por primera vez, el deber de las entidades públicas de ofrecer recursos con dos años de antelación a la mayoría de edad y con posterioridad a la misma mientras que exista un compromiso y aprovechamiento por parte de los jóvenes. Sin embargo, el primer recurso piloto de atención a jóvenes extutelados en formato de pisos surgió en Andalucía en 1997 bajo el nombre de Programa +18 (Rodríguez, 2006). Un año después se promulgó la Ley 1/1998 de los Derechos y la Atención al Menor de Andalucía en la que se establecía el desarrollo de recursos de formación profesional e inserción laboral al llegar a la mayoría de edad. Paralelamente también aparecieron otros recursos para apoyar y facilitar la inserción sociolaboral de los jóvenes con algún apoyo familiar y medios para desarrollar su vida autónoma sin la estructura de una vivienda (Rodríguez, 2006). Actualmente, los recursos mencionados se conocen bajo el nombre de programa Mayoría de Edad +18 y se subdivide en dos, Alta y Media Intensidad. La Alta Intensidad es un recurso de vivienda centrado en la formación y la orientación a partir de los 18 años que cubre de manera integral las necesidades básicas de los jóvenes que acceden a él (Junta de Andalucía, s.f.; Rodríguez, 2006). Las principales limitaciones que presenta son la temporalidad, dos años máximo y las plazas, en 2018 la administración andaluza ofrecía 215 plazas para los 844 jóvenes que causaron baja de los centros de protección por mayoría de edad (Junta de Andalucía, 2019), La Media Intensidad se compone por una red de centros de día cuya finalidad es acompañar y tutorizar a los jóvenes entre los 16 y 24 años para ayudarles en su integración sociolaboral a través de prácticas, formación, orientación, etcétera (Junta de Andalucía, s.f.; Rodríguez, 2006).

En el presente estudio analizamos los procedimientos iniciales de acceso al recurso de vivienda (Alta Intensidad) del programa Mayoría de Edad +18, las oportunidades y las percepciones generales de este recurso desde el punto de vista de distintos profesionales, contrastando esta información con los informes anuales de evaluación del programa de la Junta de Andalucía.

2. METODOLOGÍA

Abordamos esta investigación desde una metodología diagnóstica-descriptiva con carácter cualitativo. La información se recogió a través de entrevistas presenciales semiestructuradas de respuestas abiertas a profesionales y del análisis documental de las evaluaciones cuantitativas anuales que realiza la administración andaluza. El guion de entrevista estaba formado por preguntas relacionadas con el proceso y requisito de acceso al recurso, las oportunidades que ofrece y las percepciones generales del programa. Este guion fue

validado por dos expertos. Para el análisis de datos se siguieron los pasos propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Tras la grabación y transcripción de las entrevistas, se revisaron y organizaron los datos mediante el análisis temático del contenido siguiendo el método hipotético-deductivo.

Los participantes que formaron parte del estudio fueron 19 profesionales de una entidad sin ánimo de lucro de la provincia de Sevilla. Concretamente, 7 directores de centros de protección, 7 educadores, 3 informantes claves y 2 orientadores del programa de Mayoría de Edad +18 de Alta Intensidad. La selección de los participantes se obtuvo mediante el muestreo no probabilístico o intencional. Todos los participantes fueron informados de la naturaleza de la investigación e invitados a participar voluntariamente.

3. RESULTADOS

3.1. Requisitos y proceso de acceso

Todos los profesionales coinciden en que para que un/a joven acceda al programa Mayoría de Edad +18 de Alta Intensidad es necesario que este/a cumpla una serie de requisitos o perfil específico: haber terminado una titulación o estar en vías de terminarla; tener aspiraciones e inquietudes sobre el futuro; tener un objetivo, laboral o formativo; tener un buen comportamiento; haber mostrado responsabilidad en sus obligaciones; y tener motivación y voluntad para acceder al programa. Los directores también añaden que el perfil idóneo es el/la joven que no tenga ningún tipo de apoyo familiar o económico, que hayan estado al menos un año tutelados/as, que no tenga discapacidad y que cuente con un buen nivel formativo.

Pues verá, que el niño tenga aspiraciones de futuro, que tenga claro lo que quiere hacer [Educatora 3, líneas 403-405].

El perfil que se quiere es un chico que pueda aprovechar el recurso, entonces un chaval que lleva una trayectoria educativa buena, igual que una trayectoria conductual, que no tenga un apoyo familiar ni económico, ese es el perfil ideal para un programa de Mayoría [Informante 1, líneas 803-808].

Con relación al proceso de decisión, todos los profesionales entrevistados describen las mismas fases en las que entran en juego los jóvenes, los equipos educativos y técnicos de los centros de menores y los técnicos de la propia Administración (figura 26.1).

En la primera fase, los jóvenes empiezan a cuestionarse qué va a pasar con su futuro y expresan sus inquietudes a los profesionales. Es en este momento cuando los equipos educativos y técnicos les orientan sobre todas sus posibilidades independientemente de sus motivaciones e intereses iniciales sin forzar ni presionar para que cuenten con toda la información posible. En este sentido, presentan el programa de Alta Intensidad como una oportunidad y alternativa al retorno familiar. Los orientadores detallan que los jóvenes tienen que sentir la necesidad de querer salir adelante solos y que presionarlos puede pro-

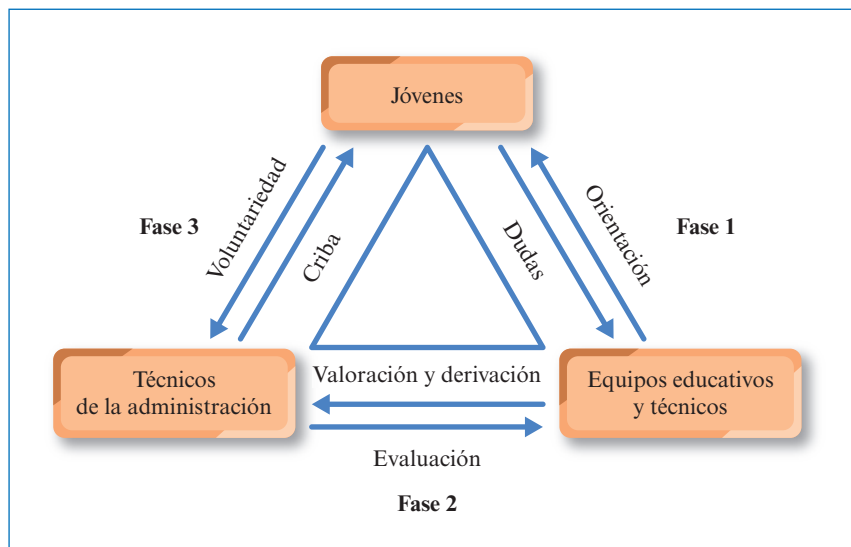


Figura 26.1. Proceso de acceso al programa Mayoría de Edad +18. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

vocar un abandono posterior del programa. Igualmente, consideran que también es necesario trabajar conjuntamente con las familias de los jóvenes que desean volver a su origen.

Hombre, preguntan mucho cómo funciona un piso, qué normas hay, qué puedo hacer... Entonces nosotros podemos responder a muchas de esas preguntas [Directora 7, líneas 356-359].

Y muchas veces incitamos a los chavales, pero a lo mejor no es lo que ellos necesitan. Tú sabes evidentemente que sí, porque sabes la trayectoria de su familia y en los centros de menores sabemos que la familia no es la más idónea a lo mejor, pero si es que el chaval no lo ve... [Orientadora 2, líneas 548-553].

En la segunda fase, el equipo educativo y técnico del centro realizan una valoración previa de los jóvenes según sus circunstancias familiares, intereses personales y trayectoria durante la tutela basándose en los requisitos de acceso al programa descritos anteriormente. En caso de valoración positiva, esta la plasman en un informe de derivación para los técnicos de la Administración solicitando una plaza y son estos últimos quienes evalúan las solicitudes. Asimismo, acuerdan las nuevas estrategias de intervención encaminadas a preparar al joven para vivir de manera independiente.

Y que nosotros valoremos también como profesionales que es un perfil adecuado para el programa de Mayoría [Directora 6, líneas 675-677].

Si se decide que el niño vaya al programa [...] vemos cómo hay que trabajar con él [Educatora 3, líneas 487-489].

La última fase consiste en la criba y selección de los jóvenes por parte de los técnicos de la administración teniendo en cuenta los requisitos de acceso, la demanda y el número de plazas disponibles. Son los jóvenes en último lugar los que deciden ir al programa voluntariamente en caso de contar con una plaza. Según los profesionales, esta decisión se encuentra influenciada por la familia, ya sea porque sientan la necesidad de volver a su hogar de origen (por dependencia, lealtad, carencia emocional, etc.) o porque no tengan ningún apoyo familiar y el programa sea la única opción. Finalmente, los profesionales explican que muchos jóvenes deciden abandonar el programa, por los motivos expuestos, semanas después de haberlo iniciado.

Se emite un informe a la delegación, a una persona que se encarga de Mayoría y es un poco la persona que se encarga de decir «hay piso, no hay pisos, hay plaza, no hay plaza, el perfil que usted me manda es bueno o no es bueno» [Director 3, líneas 813-817].

Porque muchos niños dicen que no por miedo, porque las familias ven que están cumpliendo los 18 y están tirando de él «pues ya te vuelves a casa, pues ya...» [Educatrice 7, líneas 181-184].

3.2. El programa como oportunidad y situación de salida de los jóvenes

Los profesionales manifiestan que la Alta Intensidad es un puente hacia la vida independiente que ayuda a los jóvenes a prepararse para la vida adulta, enfrentándose a los retos del día a día y superando distintas situaciones con el apoyo de los orientadores. También destacan la oportunidad de recibir orientación profesional en la búsqueda de formación y empleo, así como acceder a un abanico de recursos especializados y opciones laborales. Además, este recurso les permite poner en práctica sus habilidades sociales y resolución de conflictos, al tiempo que favorece la independencia, la autonomía y la toma de consciencia sobre la realidad que enfrentan mientras que sus necesidades básicas están cubiertas. Los orientadores y directores también señalan la importancia de la actitud del joven hacia el recurso para aprovecharlo adecuadamente.

Van a tener conflictos y van a tener que poner en práctica una serie de habilidades sociales, de resolución de conflictos... [Educatrice 4, líneas 70-74].

En un piso de Mayoría se ponen todos los recursos para ayudar al chico tanto para encontrar empleo como para seguir la formación [Director 3, líneas 249-251].

En la figura 26.2 se muestran todas las acciones concretas que se realizan en el programa Mayoría de Edad +18³. La acción que beneficia al mayor número de jóvenes es el

³ Los datos de la figura 25.2 y 25.3 no discriminan entre Alta y la Media Intensidad al igual que en los informes de evaluación de la administración. Los comentamos por la relevancia de la información que aportan.

itinerario de inserción superando los 1.400 jóvenes. Del mismo modo, la formación también supera los 1.000 jóvenes, alcanzando en 2018 los 1.768. Asimismo, 2017 fue el año en el que más jóvenes se beneficiaron de alguna experiencia laboral (923 jóvenes). Finalmente, en el informe de 2018 también añaden cuántos jóvenes han recibido asesoramiento/actividades de socialización (1.476) y tratamiento psicológico (226).

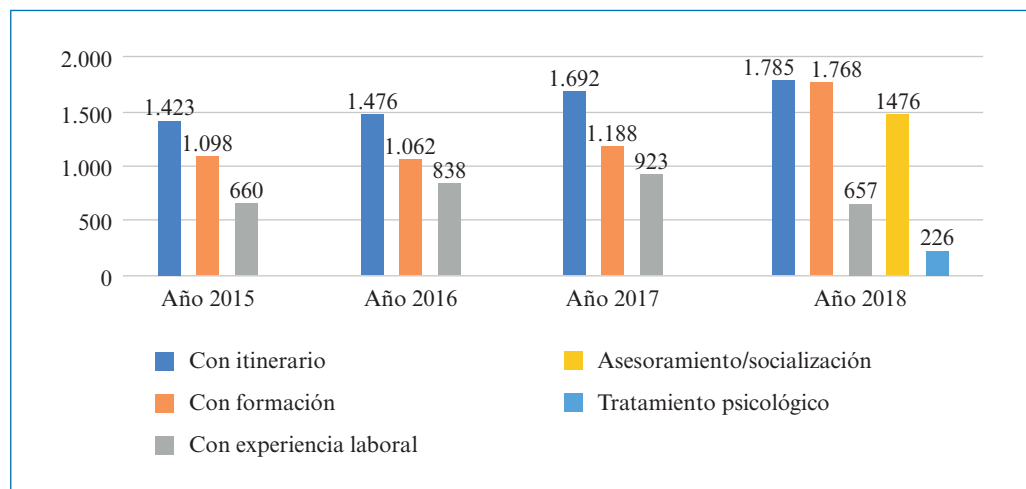


Figura 26.2. Impacto del Programa Mayoría de Edad +18 desde el año 2015 al 2018. Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2016, 2017, 2018, 2019).

Si nos centramos ahora en la formación (véase figura 26.3), más del 42% de los jóvenes sale del programa con al menos alguna formación y solo el 39% con toda la formación programada finalizada. Asimismo, entorno al 25% de los jóvenes acaba con un empleo mientras que un alto porcentaje lo hace sin empleo (más del 30% y casi el 40% en 2018) y otros con ahorros (porcentaje que disminuye progresivamente). Igualmente, los jóvenes salen en mayor porcentaje a viviendas familiares (más del 35%) o a viviendas compartidas (más del 28%) y en menor porcentaje a viviendas completas (entorno al 10%) o a viviendas propias (menos del 1%). Finalmente, como puede verse en la figura 25.3, el porcentaje de jóvenes que alcanzan una autonomía alta se sitúa en torno al 55% todos los años excepto en 2016. En el informe de 2018 también se contempla los jóvenes con autonomía suficiente (11,73%).

Para finalizar, a pesar de que el número de jóvenes sin empleo ha aumentado con el paso de los años, los orientadores entrevistados están seguros de que el recurso de vivienda ha supuesto un cambio de tendencia en la inserción de los jóvenes extutelados —para evitar que muchos vuelvan a situaciones de desprotección y para que consigan un empleo o el permiso de trabajo— y que sería mayor si el programa se ajustara mejor a las necesidades de los jóvenes.

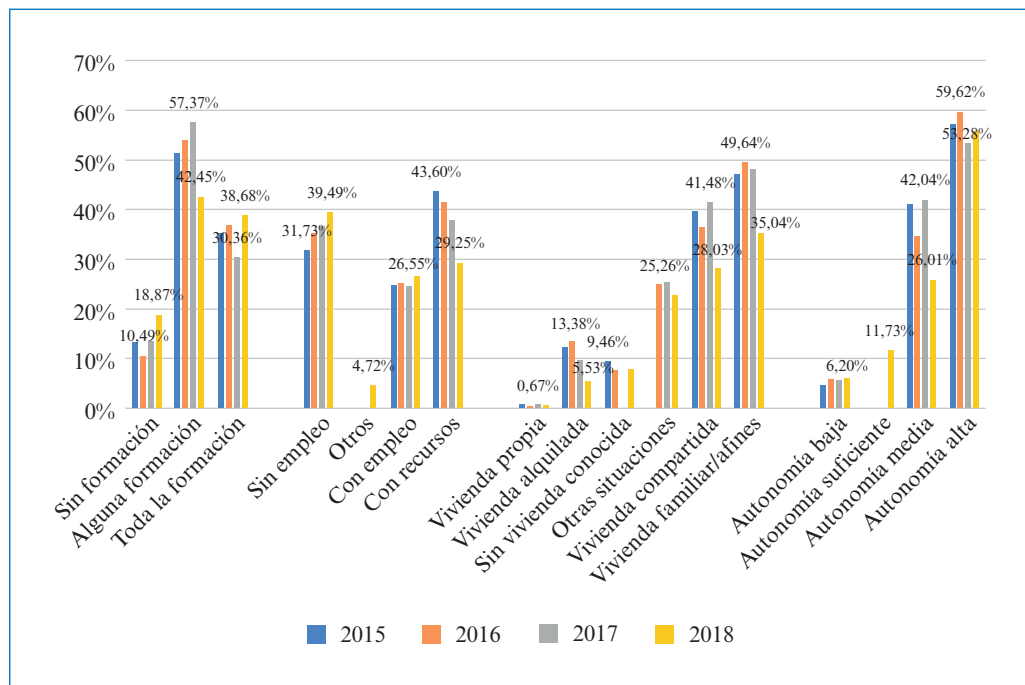


Figura 26.3. Impacto del Programa Mayoría de Edad +18 desde el año 2015 al 2018. Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2016, 2017, 2018, 2019).

Pero hay chavales que sin Mayoría estarían otra vez con la desprotección, aunque ya tuvieran 18 años, pero estarían en entornos muy agresivos en algunos casos y hay chavales que sin Mayoría no estarían como estarán trabajando, o chavales inmigrantes con documentación de trabajo... [Orientador 1, líneas 372-377].

3.3. Percepciones finales

El 100% de los profesionales entrevistados consideran el recurso de vivienda necesario y adecuado para todos los jóvenes extutelados y, por tanto, que todos deberían tener la oportunidad de acceder a él. No obstante, tres profesionales creen que el recurso no responde a las expectativas y/o necesidades del colectivo porque, por un lado, no atiende a todos los jóvenes que necesitan ese apoyo y, por otro, la intervención para los que acceden se centra más en el aspecto laboral que en la intervención psicológica y/o orientación académica. En esta línea, todos los profesionales coinciden en que existen pocas plazas y que la duración del recurso de vivienda es escasa. También ponen en valor la dedicación de los orientadores y la valoración positiva que los jóvenes realizan del acompañamiento que reciben.

El que entra tampoco tiene un seguimiento psicológico que le calme y le diga ¡tranquilo que hasta que tú no te estabilices no te va a pasar nada! [Directora 1, líneas 345-348].

Funciona muy bien, pero es muy escaso, muy, muy escaso [Directora 5, líneas 66-67].

Finalmente, en la figura 26.4 podemos observar cómo queda reflejada la veracidad de la queja manifestada por los profesionales de que el programa, por su escasez de plazas, es incapaz de asumir a todos los jóvenes que salen del Sistema de Protección. También se observa que el número de jóvenes que salen del programa sin cumplir objetivos (85 jóvenes en 2018) ya sea por bajas voluntarias o por expulsión (incumplimiento de normas).

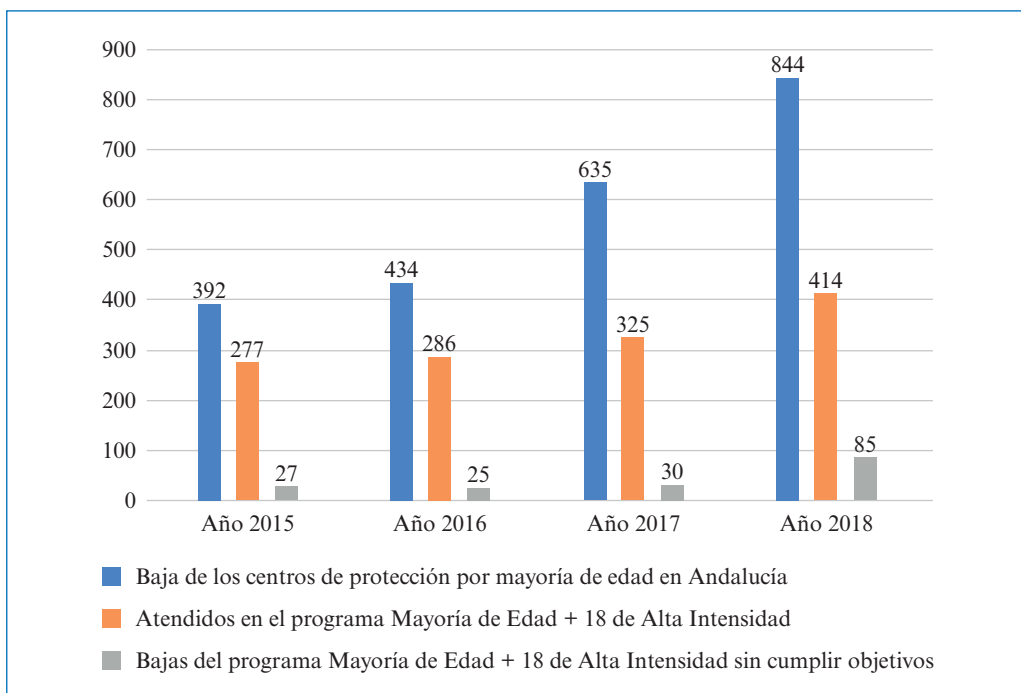


Figura 25.4. Relación entre bajas de los centros de protección y atendidos y bajas sin cumplir objetivos en el recurso de vivienda desde el año 2015 al 2018. Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2016, 2017, 2018, 2019).

4. CONCLUSIONES

Los requisitos de acceso del programa Mayoría de Edad +18 de Alta Intensidad que comentan los profesionales coinciden con los mencionados por Rodríguez (2006): tener los 18 años, haber sido tutelado/a, no contar con apoyos y participar de forma volunta-

ria. No obstante, el resto de los requisitos comentados y la poca proporcionalidad entre el número de plazas y jóvenes que cumplen la mayoría de edad dejan fuera a una cantidad considerable de estos que podrían necesitar los mismos apoyos. Este hallazgo coincide con el problema de la exclusión de jóvenes que podrían ser beneficiados por las políticas públicas de transición que señalan Osgood, Foster y Courtney (2010). Proponemos, por tanto, que el recurso de vivienda tenga en cuenta la variedad de perfiles de jóvenes que puede atender para que se adapte a las necesidades individuales con programas más específicos de apoyo.

En esta misma línea, hemos constatado que tanto antes, como durante y después del programa la familia juega un papel fundamental en la vida de los jóvenes extutelados. Por tanto, consideramos esencial, como mencionan los orientadores, trabajar con las familias durante la tutela y la estancia en el programa como principio clave para intervenir exitosamente con estos jóvenes (Harder, Mann-Feder, Oterholm y Refaeli, 2020). No obstante, coincidimos con Cuenca, Campos y Goig (2018) en que la intervención con las familias es compleja, por lo que es necesario primar el entrenamiento de los jóvenes para que aprendan a anticiparse/enfrentarse de manera saludable a los conflictos y situaciones de estrés causados por las familias.

Asimismo, poco menos de la mitad de los individuos que acceden al programa Mayoría de Edad +18 no finalizan sus estudios. Este hecho dificulta que este colectivo alcance estudios superiores (Courtney, 2009; Martín et al., 2020) debido a que, tras el programa, deben mantenerse por ellos mismos. Por tanto, de acuerdo con algunos directores, el recurso no está respondiendo a las necesidades académicas de los jóvenes de recibir formación superior. Esto podría evitarse si el recurso de vivienda tuviera una duración mayor.

No obstante, los jóvenes que acceden al programa cuentan con un abanico amplio de oportunidades entre las que se encuentran la formación, la experiencia laboral, los itinerarios personalizados, actividades de ocio e incluso tratamiento psicológico en el último año (Junta de Andalucía, 2019), así como oportunidades de crecimiento personal y desarrollo de la autonomía. Por tanto, y a pesar de que el porcentaje de jóvenes que salen del programa sin empleo es muy elevado, los orientadores consideran que este ha supuesto un cambio de tendencia en la inserción de los jóvenes que han atendido. Este y otros motivos son suficientes para que todos los profesionales entrevistados consideren el programa necesario y adecuado (Heerde et al., 2018).

Finalmente, hemos comprobado que muchos de los usuarios abandonan el programa o son expulsados por lo que consideramos fundamental que se estudie el motivo de estas bajas para evitar el riesgo de exclusión social, así como mayor seguimiento para los jóvenes que no han accedido al programa y también para aquellos que lo han finalizado con el objetivo de proporcionarles el apoyo que necesitan durante su transición.

BIBLIOGRAFÍA

Artamonova, A., Guerreiro, M. D. y Höjer, I. (2020). Time and context shaping the transition from out-of-home care to adulthood in Portugal. *Children and Youth Services Review*, 115, 105105. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105105>

- Courtney, M. E. (2009). The difficult transition to adulthood for foster youth in the US: implications for the State as Corporate parent. *Social Policy Report*, 23(1), 3-19.
- Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-343. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20201>
- Del Valle, J. y Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: an international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a28>
- Harder, A. T., Mann-Feder, V., Oterholm, I. y Refaeli, T. (2020). Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles. *Children and Youth Services Review*, 116, 105260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105260>
- Heerde, J. A., Hemphill, S. A. y Scholes-Balog, K. E. (2018). The impact of transitional programmes on post-transition outcomes for youth leaving out-of-home care: a meta-analysis. *Health & Social Care in the Community*, 26(1), 15-30. <https://doi.org/10.1111/hsc.12348>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hiles, D., Moss, D., Wright, J. y Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: a review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35, 2059-2071. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.008>
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Junta de Andalucía (2016). *Evaluación del P+18. Ejercicio 2015* (manuscrito no publicado). Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Dirección General de Infancia y Familias.
- Junta de Andalucía (2017). *Evaluación del P+18. Ejercicio 2016* (manuscrito no publicado). Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Dirección General de Infancia y Familias.
- Junta de Andalucía (2018). *Evaluación del P+18. Ejercicio 2017* (manuscrito no publicado). Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Dirección General de Infancia y Familias.
- Junta de Andalucía (2019). *Evaluación del P+18. Ejercicio 2018* (manuscrito no publicado). Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Dirección General de Infancia y Familias.
- Junta de Andalucía (s.f.). *Acogimiento residencial en centros de protección de menores*. Portal de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypoliticassociales/areas/infancia-familias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>
- Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. 12 de mayo de 1998. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 53.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. 28 de julio de 2015. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 180.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- Martín, E., González, P., Chirino, E. y Castro, J. J. (2020). Inclusión y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2019.35.08
- Melkman, E. P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among

- youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse & Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.020>
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Osgood, D. W., Foster, E. M. y Courtney, M. E. (2010). Vulnerable populations and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 209-229.
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez y Á. De-Juanas, *Educación y jóvenes en tiempos de cambios* (pp. 43-53). UNED.
- Rodríguez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. *Estudios de Juventud*, 74, 251-277.
- Rutman, D. y Hubberstey, C. (2016). Is anybody there? Informal supports accessed and sought by youth from foster care. *Children and Youth Services Review*, 63, 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.02.007>
- Shpiegel, S. y Simmel, C. (2016). Functional outcomes among sexual minority youth emancipating from the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 61, 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.012>
- Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2005.05.005>

27

Acción socioeducativa en la formación para el empleo con juventud en protección

Deibe Fernández-Simo¹, Xosé Manuel Cid Fernández² y María Victoria Carrera Fernández³

1. INTRODUCCIÓN

Las acciones formativas para personas desempleadas (AFD) son la principal opción de cualificación laboral para jóvenes en protección que previamente han vivenciado itinerarios de exclusión escolar. La implantación de certificados de profesionalidad ha derivado en importantes cambios en la ejecución de las formaciones. La nueva normativa está provocando un incremento de las dificultades para la realización de estos cursos, destacando la aparición de barreras de acceso a la formación y el aumento del contenido teórico (Fernández-Simo y Cid, 2016). Los cambios legislativos obligan a incrementar la adaptabilidad de la juventud en protección a las nuevas demandas burocráticas de las AFD. Las figuras profesionales de la educación social asumen el acompañamiento socioeducativo de este colectivo viéndose obligadas a diseñar estrategias orientadas a facilitar la superación de las limitaciones expuestas.

La realización de formaciones de nivel II de cualificación requiere de contar con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los servicios públicos de empleo (SEPE) no permiten que la juventud sin ESO acceda a estos cursos. El SEPE ofrece la posibilidad de realizar las pruebas de competencias clave como substitutivo del título de la ESO. En el caso de Galicia, el examen de competencias clave está compuesto por las materias de gallego, castellano, inglés y matemáticas. Realizar estos exámenes es un importante reto para personas que han vivenciado itinerarios de exclusión escolar. A las dificultades de acceso se suma el incremento de la carga teórica de los cursos. Los certificados de profesionalidad establecen la impartición de contenidos menos pragmáticos. La juventud en protección, que frecuentemente ha vivenciado situaciones de exclusión escolar, responde mejor a propuestas de carácter práctico que a contenidos teóricos (Fernández-Simo y Cid, 2016). La ausencia de actuaciones específicas de acompañamiento socioeducativo en las AFD no favorece la superación

1 Deibe Fernández-Simo, profesor asociado. Universidade de Vigo.

2 Xosé Manuel Cid Fernández, profesor titular. Universidade de Vigo.

3 María Victoria Carrera Fernández, profesora ayudante doctora. Universidade de Vigo.

de los nuevos obstáculos derivados de la implantación de los mencionados certificados de profesionalidad. En relación a lo expuesto, resulta contradictorio que las políticas europeas de la última década vienen destacando la intencionalidad de favorecer la formación y el acceso al mercado laboral de la juventud en dificultad social (Pérez y Melendro, 2016).

La formación laboral es frecuentemente la única opción para jóvenes que necesitan lograr un trabajo que les facilite contar con los ingresos económicos necesarios para vivir independientemente. La juventud tutelada abandona el sistema de protección sin superar la situación de riesgo de exclusión social, presentando serias carencias para afrontar los retos de la vida adulta (Arnau, Marzo, Jariot y Sala, 2013). Ante la ausencia de referentes naturales de apoyo, la actividad laboral es la única oportunidad de contar con recursos para poder hacer frente a la vida adulta. La vulnerabilidad social, acompañada de la ausencia de apoyos que actúen como colchón social, puede derivar en que la situación de exclusión social se convierta en crónica (García, Quintanal y Cuenca, 2016). Las dificultades comentadas se unen a otras que son resultado de la rigidez de constructos burocráticos elaborados sin tener en cuenta las necesidades de este colectivo. La burocracia administrativa puede ser un obstáculo en la consecución de objetivos, incluso en el caso de juventud con elevada motivación para el acceso al empleo (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016), caso concreto de adolescentes de origen extranjero (López, 2013).

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se propone analizar que estrategias socioeducativas son eficaces para la superación de formaciones laborales con juventud en protección. Se realizó un estudio de casos con jóvenes que participaron en cursos diseñados desde la educación social para colectivos en dificultad social ($N = 11$) y en AFD con certificados de profesionalidad organizados desde el Servicio Público de Empleo (SEPE) ($N = 8$). La muestra se compuso por seis participantes de género femenino y trece de género masculino. La edad mínima fue de 18 años, siendo la media de 18,6. Se informó a las personas participantes de la intencionalidad de la investigación y requiriéndose la firma de un consentimiento informado.

Los casos se estudiaron entre marzo y diciembre del año 2019 en la ciudad de Ourense. Los cursos referentes a colectivos en situación de vulnerabilidad estaban compuestos de tres acciones formativas en hostelería que se realizaron prioritariamente para jóvenes en protección pero que contaban con alumnado de otros grupos en dificultad social (víctimas de violencia de género, personas privadas de libertad, desempleadas de larga duración...). La muestra de AFD se configuró con nueve acciones formativas orientadas a personas sin empleo, participando en cada una un único joven en protección. Cuatro de estas formaciones eran de nivel de cualificación I y cinco de nivel II. La información se recogió mediante entrevistas abiertas en las que se trataron los aspectos que iban surgiendo durante la realización de las mismas. Las entrevistas fueron realizadas por el primer autor, el cual trabajaba como profesional en el acompañamiento socioeducativo con este colectivo. Este hecho minimizó el impacto de la presencia del investigador. Se realizaron un total de 60 entrevistas. Las categorías obtenidas fueron puestas a consideración de dos profesionales de referencia en el acompañamiento socioeducativo.

TABLA 27.1
Muestra de estudios de caso

Tipo de formación	Códigos	Sexo	Edad	Núm. de entrevistas
AFD	EC1	Femenino	18	3
	EC2	Masculino	19	2
	EC3	Femenino	18	4
	EC4	Masculino	19	4
	EC5	Masculino	18	2
	EC6	Masculino	18	3
	EC7	Masculino	20	4
	EC8	Femenino	18	4
Cursos orientados a colectivos en dificultad social	EC9	Femenino	20	3
	EC10	Masculino	19	4
	EC11	Femenino	18	2
	EC12	Masculino	19	3
	EC13	Masculino	18	2
	EC14	Masculino	19	3
	EC15	Masculino	18	4
	EC16	Masculino	18	3
	EC17	Masculino	20	2
	EC18	Masculino	18	4
	EC19	Femenino	18	4

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

Los resultados indican que la propuesta metodológica de las formaciones con perspectiva socioeducativa se adapta a las necesidades de este colectivo, facilitando la superación de las metas del itinerario. La flexibilidad y la adaptabilidad son estrategias socioeducativas eficaces, siempre y cuando se diseñen contando con los condicionantes individuales del alumnado y las demandas del mercado laboral. El trabajo de las competencias transversales para la empleabilidad está poco presente en las AFD asumiendo un mayor protagonismo en las formaciones diseñadas desde la educación social. «Las dos primeras horas de cada día las pasamos trabajando como saber comportarse cuando vayamos a la empresa» (EC16), comenta un joven. Otro participante (EC12) afirma que «el tiempo de competencias transversales es lo que menos nos gusta. Sé que dar esas cosas es importante para saber mantener el trabajo. No es que me aburra, jugamos mucho en esas horas, lo que pasa es que lo que me gusta es cocinar».

La adaptabilidad se refleja en la realización de tareas de menor a mayor dificultad. «Al principio lo que más hice fue picar pimientos poco a poco... Ahora ya pico las verduras todas juntas y muy rápido, ya soy un profesional» (EC14), comenta un joven. La estrategia posibilita un incremento de la sensación de sentirse capaz de superar las metas de la formación. «El curso me está gustando y me salen las cosas bien... ya doy servido llevando con una mano la bandeja y eso es difícil. Empecé llevando solo una botella y ahora llevo la bandeja llena» (EC19), afirma una participante. La ausencia de esta estrategia puede derivar en el deseo de abandono de la formación al sentir que los objetivos son de elevada dificultad y ser identificados con vivencias previas durante el itinerario de exclusión escolar. «El profesor quiere que me chape los tipos de vinos que hay en Estados Unidos y de que estado es cada uno... que voy a chapar yo ahora... para eso ya pude chapar en el colegio... quiero dejar esto... No es lo mío» (EC5), argumenta un joven. En este caso, el equipo educativo del recurso residencial del joven tiene que trabajar la permanencia en la formación.

Las pretensiones curriculares de carácter teórico son mayores en las AFD. Se detecta qué en formaciones orientadas a aprender las funciones de camarero de sala, los cursos programados con perspectiva socioeducativa facilitan la interiorización de las competencias mediante actividades pragmáticas. «Ya acabamos el curso y para la semana empiezo a trabajar en la (nombra la cafetería en la que hizo prácticas) y aprendí el trabajo sin estudiar... pero sí que aprendí, se hacer todas las cosas que me piden» (EC13), comenta un joven. «Llevo un montón de horas estudiando cómo se colocan los cubiertos y los platos pero no me entero de nada... solo vi cómo lo hizo el profesor una vez y ahora lo tenemos que leer en el libro y pasado tengo examen» (EC5), asegura un alumno. El peso de la carga teórica en las AFD varía en función de la metodología docente. Los resultados indican que hay formaciones oficiales en los que el profesorado trabaja los módulos de forma práctica, aunque estos casos son minoritarios (tabla 27.2). «Estamos aprendiendo con un muñeco como mover a los encamados y hacemos muchas actividades en grupo para aprender cómo funciona el cuerpo humano» (EC8), afirma una participante.

TABLA 27.2

Estrategias socioeducativas eficaces en el acompañamiento socioeducativo en formaciones para el empleo

Código	Categoría		Frecuencia	
			Presencia	Déficit
CC1	Competencias transversales para la empleabilidad presentes en el programa formativo del curso.		EC5, EC6, EC7, EC9, EC10, EC11, EC12, EC13, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC8
CC2	Dificultad progresiva de las tareas a ejecutar.		EC9, EC10, EC11, EC13, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7, EC8
CC3	Priorización de actividades pragmáticas.		EC6, EC7, EC8, EC9, EC10, EC11, EC13, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC5
CC4	Perspectiva socioeducativa con presencia del factor social en la planificación de la actividad docente.		EC9, EC10, EC11, EC12, EC13, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7, EC8
CC5	Diferentes significados pedagógicos para los espacios.	Configuración de un espacio físico para la realización de tutorías individualizadas.	EC6, EC7, EC9, EC10, EC11, EC12, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC8
		Espacio específico para la realización de tareas prácticas.	EC9, EC10, EC11, EC14, EC15, EC16, EC17, EC18, EC19	EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7, EC8

Fuente: elaboración propia.

La dotación de significado pedagógico a los diferentes espacios físicos en los que se realiza la formación facilita la comprensión de la intencionalidad docente. «Ayer estaba un poco nervioso y fui a la mesa de tutorías para hablarlo y calmarme... después terminé bien las clases pero pensé en marcharme» (EC18), explica un participante. Una alumna de una AFD comenta que «estamos con el libro en todos lados y tardo mucho en hacer lo que me dice... tengo que leerlo y tardo más Le digo si puedo explicárselo y me dice que no pude salir de la sala... jolines! No le voy a contar mis cosas allí» (EC3). La realización

de actividades prácticas en un espacio exclusivo para tal efecto aparece como una estrategia eficaz. «Yo hice ya un curso antes pero en este lo que me está gustando es que sé que cuando estamos en sala vamos a trabajar de verdad... así aprendo mucho más de lo que aprendí» (EC17), manifiesta un participante.

En las AFD hay ausencia del factor social del alumnado. Se centra la acción docente en el aprendizaje del currículo expuesto en cada certificado de profesionalidad. Apenas hay información de la realidad personal de las personas que acuden. Este hecho resta la posibilidad de comprensión de determinadas situaciones y procesos presentes en la vida diaria del alumnado. «Tú sabes el jaleo que tuve con mi novio antes de entrar al curso y según llego el (nombre del profesor) lo primero que me suelta es que con esa cara no me quiere allí» (EC1), asegura una joven. «Las educadoras nos preguntan siempre como van nuestras cosas y tenemos tutorías todas las semanas» (EC13), afirma un alumno de las formaciones organizadas para colectivos en situación de vulnerabilidad social.

4. DISCUSIÓN

Las acciones formativas diseñadas con perspectiva socioeducativa definen espacios de apoyo desde los que facilitar al alumnado la superación de las metas. El escenario cobra un significado pedagógico que se complementa con la presencia de figuras educativas sensibles a las circunstancias personales. El acompañamiento socioeducativo con adolescentes en dificultad social pretende favorecer los procesos reflexivos, apoyados por personas de referencia (Ruiz-Román, Calderón y Juárez, 2017). La estrategia profesional configura escenarios en los que el alumnado se siente seguro. La reflexión es el paso previo a la toma de decisiones responsable, que es la que se realiza teniendo en cuenta el proyecto vital y las necesidades propias (Santana-Vega, Alonso-Bello y Feliciano-García, 2018). La presencia de la figura profesional de referencia socioeducativa tiene especial transcendencia en el caso de la juventud en protección. Frecuentemente la familia o no está presente o no supone un apoyo para la inclusión social. La ausencia de colchón social no disminuye durante la permanencia en el sistema de atención a la infancia. La intervención con familias presenta déficits en el sistema de protección (Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2017). La juventud suele regresar a unidades familiares que están en la misma situación en la que estaban cuando se inició el expediente protector.

Desde una perspectiva de intervención integral, resulta importante que los recursos de formación para el empleo contribuyan a paliar las dificultades para adaptarse a las demandas laborales. Los espacios formativos para el empleo tienen la oportunidad de favorecer la adaptabilidad a nuevas situaciones mediante el trabajo con referenciado profesional. La estrategia minimiza los déficits de colchón social. El apoyo social favorece la adaptabilidad a nuevas demandas (Davidson, Devaney y Spratt, 2011). La presencia de figuras socioeducativas puede facilitar la superación de la formación al apoyar la resolución de las dificultades implícitas a cualquier proceso de exclusión social. La educación social favorece que el alumnado muestre mayor motivación en el camino de la superación de los objetivos educativos al configurar espacios en los que se auto percibe con mayor seguridad (Fernández-Simo y Cid, 2020).

La presente investigación nos permite comprobar cómo, sin dejar de tener en cuenta los elementos externos a la juventud en dificultad social, la intervención profesional tiende a buscar la eficacia con acción socioeducativa directa sobre los elementos internos de cada joven (De-Juanas Oliva, García-Castilla y Ponce, 2020). Si bien la perspectiva social está presente en la planificación de la actividad docente, las propuestas pragmáticas de actividades centran su intencionalidad en la consecución de las competencias laborales. La asunción progresiva de tareas de mayor dificultad posibilita que el alumnado pueda ir creciendo en autonomía. Los resultados indican que mediante esta estrategia se consigue que la juventud logre dominar las tareas propias del puesto para el que se está formando. Las metodologías principalmente teóricas no aportan valor añadido en la formación del alumnado. La juventud participante valora las propuestas teórico-prácticas con mayor peso de las actividades pragmáticas.

Los resultados indican que es una buena estrategia la intervención en competencias para la empleabilidad. Las AFD centran la intencionalidad docente en las competencias técnicas para la ejecución de las tareas del puesto de trabajo. Los cursos diseñados desde perspectivas socioeducativas incorporan actividades para el aprendizaje de competencias personales. Las acciones analizadas con colectivos en vulnerabilidad dedican entre un 25% y un 30% de las horas lectivas a cuestiones relativas a la adaptabilidad a las demandas del mercado laboral. A modo de ejemplo, el programa tiene contempladas sesiones centradas en temas tales como la resolución de conflictos, la gestión del tiempo o el trabajo en equipo. Los casos estudiados precisan de apoyo socioeducativo en ámbitos como los expuestos. Las dinámicas grupales entre todo el alumnado facilitan la interiorización de competencias personales que favorecen el itinerario laboral. Las políticas públicas para el empleo deben potenciar procesos enmarcados en la dimensión sociocomunitaria (Carvajal, 2014), centrándose en el fomento de las competencias personales (Serrano, Fernández y Artiaga, 2012). La autonomía para afrontar un itinerario laboral pleno supone algo más que saber ejecutar las tareas propias de un puesto de trabajo.

El acceso a un empleo no debe ser confundido con la consecución de la integración laboral ya que la calidad de la vida laboral va a estar condicionada por el manejo de las competencias de empleabilidad (Formichella y London, 2013). Los certificados de profesionalidad encajan la formación de competencias personales en una transversalidad que se pierde en la implantación de los cursos. Los casos estudiados muestran un déficit de factor social en las propuestas docentes de estas formaciones. Sería positivo que en estos certificados se fijasen módulos dirigidos a trabajar las competencias personales desde un factor social. Actualmente solo cuentan con unidades dedicadas a la formación en género y en inserción laboral.

5. CONCLUSIONES

Las políticas públicas de formación para el empleo tienen pendiente definir espacios específicos desde los que trabajar las dimensiones personales y sociales. Las AFD se centran en la ejecución de las tareas del puesto. La dimensión social y personal se diluye en una intencionalidad pedagógica que renuncia a la heterogeneidad. Se asume la labor do-

cente como un proceso orientado exclusivamente a la formación para el empleo de ocasión. Las formaciones son una oportunidad para el trabajo de las competencias personales que favorezcan la autonomía del alumnado y la asunción del itinerario laboral vital.

Las personas desempleadas transitan por situaciones de dificultad social que requieren de intervenciones integrales. Las dinámicas docentes de las AFD se definen desde una perspectiva aislada de la dimensión social. La práctica pedagógica, ajena a la realidad del alumnado, difícilmente va a dar respuesta a las necesidades de cada caso. Las formaciones diseñadas desde la educación social cuentan con el valor añadido de una intencionalidad ecosocial. Las estrategias se definen partiendo de un diagnóstico de la situación de cada persona. El acompañamiento pretende facilitar el camino a la inserción laboral. La meta no es el acceso a un empleo sino que la persona interiorice competencias que le permitan contar con autonomía en la procura de su propio itinerario laboral. Las AFD presentan un déficit de perspectiva socioeducativa. Se concluye que las formaciones oficiales tienen pendiente la incorporación de la educación social para poder dar una respuesta adecuada al alumnado que presenta una mayor vulnerabilidad social. La juventud con medida de protección muestra mejor evolución en las formaciones planificadas desde estrategias socioeducativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, L., Marzo, M., Jariot, M. y Sala, J. (2013). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.802227>
- Carvajal, M. R. (2014). La política de formación para desempleados/as en el entorno local y sus implicaciones sociales y políticas. *Margen*, 76, 1-18. <http://www.margen.org/suscri/margen74/carvajal.pdf>
- Davidson, G., Devaney, J. y Spratt, T. (2011). The impact of adversity in childhood on outcomes in adulthood. *Journal of Social Work*, 10(49), 369-390. <https://doi.org/10.1177/1468017310378783>
- De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J. y Ponce de León Elizondo, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas/The time of young people in social difficulties: Use, management and socio-educational actions. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A Educación Social nos cañamos do Empoderamento*. Andavira.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 15-27. <https://eduso.net/res/revista/23>
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. <https://doi.org/10.7440/res47.2013.07>
- García, J. L., Quintanal, J. y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 91-108.

- López Reillo, P. (2013). Young african migrants reinventing their lives in the Canary Islands. Shima. *The International Journal of Research into Island Culture*, 7(2), 39-54.
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Pérez, G. y Melendro, M. (2016) Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 5-11.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 453-474. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8011>
- Serrano, A., Fernández, C. J. y Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.138.41>
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, 372, 32-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>

PARTE III
Educación y sociedad

28 Identidad docente y sello inclusivo: el tránsito de la formación inicial a la formación continua

María Angelica Valladares Astudillo¹, Domingo Bazán Campos², Rodrigo Sanhueza Mendoza³ y Marcela Betancourt Sáez⁴

1. IDENTIDAD DOCENTE Y SELLO INCLUSIVO: EL TRÁNSITO DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FORMACIÓN CONTINUA

El presente reporte de investigación, relativo al proceso de formación profesional de docentes en modalidad de continuidad de estudios, surge a la luz de la siguiente pregunta ¿cómo es el proceso de construcción de la identidad profesional con sello inclusivo de estudiantes de Segunda Titulación de Educación Diferencial de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile en el marco del tránsito de la formación inicial docente a la formación continua? El objetivo central es analizar el proceso de construcción de la identidad profesional con un particular sello inclusivo de estudiantes de Segunda Titulación de Educación Diferencial en el camino que realizan desde los saberes de la formación inicial docente a la formación continua.

Basado en la investigación con un marco metodológico mixto, utilizó encuestas y entrevistas semi estructuradas que permitieron obtener información de que, si bien, los y las estudiantes en su quehacer de formación inicial no necesariamente tuvieron acercamientos con el enfoque inclusivo, en esta segunda etapa de su formación como docentes, han podido incorporar los componentes epistemológicos que les permitirán gestionar estrategias de inclusión escolar, a la vez liderar proyectos educativos inclusivos. El desafío está

1 Profesora de Educación Diferencial (UMCE) y Magíster en Educación, Mención Integración Pedagógica y Social (UAHC). Directora de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, UCEN. mvalladaresa@ucentral.cl

2 Licenciado en Educación (PUC), y Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (UNAB). Académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, UCEN. mingobazan@gmail.com

3 Profesor de Educación Diferencial (UMCE), Magíster en Currículo (UMCE) y Doctor en Educación (UAHC). rodrigo.sanhueza@ucentral.cl

4 Profesora de Lenguaje (UMCE), Magíster en Didáctica e Innovación Pedagógica (UAHC) y Doctora en Educación mbetancourts@ucentral.cl

en la permeabilidad del enfoque inclusivo en contraposición a la fuerza de una práctica pedagógica cotidiana que no se organiza desde la comprensión de la diversidad. De acuerdo con lo anterior, el trabajo presenta los principales resultados de la investigación y da a conocer la construcción que hacen las y los estudiantes respecto de la incorporación de este sello inclusivo.

1.1. Diversidad e inclusión

La diversidad y la inclusión —como expresiones del *vivir juntos*— se relacionan estrechamente con las interpretaciones, creencias y actitudes que poseen las personas sobre *el otro*, constituyendo un campo fértil de investigación pedagógica (Barrero et al., 2004). De este modo, los resultados e implicancias de atender la diversidad, de responder a la pregunta sobre *vivir juntos*, se comprenden a partir de la existencia de una relación sujeto-objeto y, preferentemente, sujeto-sujeto, es decir, como resultado de procesos intersubjetivos y relacionales que implican construcción y transmisión de conocimientos en la alteridad, en una cultura específica y en un determinado momento de la historia de los pueblos (Gómez y Rojas, 2009; Rubilar, 2013).

En el campo educativo, el desafío es construir una *cultura inclusiva* que hace suya los valores inclusivos —respeto, empatía, participación—, permitiendo que sean compartidos por sus actores y que, a la vez, sean promovidos a los nuevos integrantes de la comunidad educativa (FEAPS Madrid, 2014). Tal cultura se orienta por la noción de *educación inclusiva* que se refiere a una política, un discurso y una práctica educativa contrapuesta éticamente a la exclusión y la segregación, cuyo propósito mayor es ofrecer una educación de calidad universal a partir de la consideración y atención a las diferencias particulares y legítimas de los niños, niñas y jóvenes, en un marco de igualdad de oportunidades de participación y de aprendizaje dentro de la escuela (Moliner, 2013). Para muchos autores, la educación inclusiva se nutre principalmente de orientaciones emanadas de diferentes cuerpos legislativos y acuerdos internacionales en torno a la educación y los derechos humanos (Blanco, 2006); mientras que para otros autores la educación inclusiva remite a una función educativa crítica y contracultural orientada por una pregunta política: ¿para qué queremos vivir juntos? (Skliar, 2014; Ocampo, 2016; Bazán, 2019).

En este contexto, es relevante la preocupación por una *actitud inclusiva*, concebida como el «conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, (que) impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE (...)» (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 57). Esta actitud va más allá de ver a un otro que «no aprende», sino que implica la empatía máxima con todo otro en tanto legítimo otro, constituyendo una dimensión psicosocial de alto impacto en el desarrollo exitoso y pertinente de la educación inclusiva, pues, «la promoción de la inclusión en los centros educativos, necesariamente provoca cambios no solo en las funciones y responsabilidades de los docentes, sino que además sugiere un cambio de mentalidad, de maneras de actuar, de pensar y de percepción de la realidad» (Gómez, Cepeda, Sánchez y De la Peña, 2017, p. 184).

De este modo, la diversidad y la inclusión son expresiones representacionales ligadas al *vivir juntos*, configurando una problemática parcial y recientemente abordada en el me-

dio nacional e internacional (Avendaño, García y Naranjo, 2014; Capano, Massonier y González, 2016; Moliner y Moliner, 2010; Jociles, Franzé y Poveda Bicknell, 2012). Otros estudios y reflexiones sobre las creencias y actitudes, todavía insuficientes, por cierto, han procurado dar cuenta de conceptos afines tales como tolerancia a la diversidad (Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012; Lozano y Etxebarria, 2007); alteridad (González, 2009; Quesada, 2011) o abordajes de las representaciones sociales en cuestiones tan específicas como la homoparentalidad (Méndez y Mardones, 2014).

La identidad profesional se construye a lo largo de la vida, en un proceso en que se experimenta continuidad, discontinuidad o ruptura con la manera que venían sucediéndose las cosas. De este modo, los momentos de discontinuidad en la vida de los pedagogos juegan un papel clave en el proceso de construcción de la identidad profesional docente, toda vez que permiten organizar y reconfigurar sus interacciones, roles, prácticas y aprendizajes (Argemí i Baldich, s.f.). Es también un proceso dinámico e interactivo en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas), la vinculación teoría-práctica en la trayectoria formativa y, especialmente, la racionalidad de dicho proceso formativo: técnica, práctico-reflexiva o crítico-reflexiva (Galaz, 2011; Galaz et al., 2014; Aristizábal y García, 2012; Jarauta y Pérez, 2017).

Se ha destacado en este continuo la importancia de poner lo pedagógico al centro de la formación, integrando la formación disciplinar y pedagógica (Bolívar, 2007; Bazán, 2008, 2013), así como abordar las tensiones y demandas que provoca este proceso de construcción en los propios educadores (Rodríguez y Villalón, 2016; Gómez y Niño, 2015). Es sabido, además, que la trayectoria curricular propia de la formación de profesores está crecientemente insertando temáticas ligadas a la inclusión, desplegadas más en el discurso que en la implementación de prácticas pedagógicas concretas, teniendo aún una presencia parcializada y acotada en el plan de estudios (San Martín et al., 2017).

Métodos y procedimientos

Como se ha señalado previamente, este informe expone los hallazgos obtenidos en el proyecto: *Construcción de la identidad profesional docente y sello inclusivo: el tránsito de la formación inicial a la formación continua. El caso del Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial de la UCEN*. Se trata de un proyecto mayor a realizarse en dos etapas, complementarias entre sí:

- a) La primera, 2018-2019, de naturaleza cuantitativa.
- b) La segunda, 2019, de naturaleza cualitativa, concentrándose en esta ocasión en los resultados cuantitativos.

De acuerdo con esta estructuración, se ha optado por un enfoque hermenéutico-crítico (Habermas, 2007; Arteta, 2016) para abordar la construcción de la identidad profesional en relación con el sello inclusivo (CIPSI). Se trata de un enfoque coherente con una resignificación teórica de la diversidad y la inclusión con categorías ligadas al saber situa-

do, la reflexión, la dialogicidad y la emancipación que están implicadas en la formación de profesores (Bazán, 2018).

En este contexto, se accede al objeto de estudio, a partir de una investigación mixta que combina y armoniza aspectos cualitativos y cuantitativos (Núñez, 2017; Flick, 2015 Della Porta y Keating, 2008), tratándose de una articulación con énfasis en la comprensión crítica de los fenómenos sociales y educativos, de suyo holística, culturalista y proce-sual (Bazán, 2008).

El instrumento elaborado y aplicado en esta investigación se denomina *Cuestionario de Sello Inclusivo* (CSI). El *sello inclusivo* corresponde al conjunto de actitudes y creencias en relación con *los otros* que debe interiorizar y asumir el nuevo educador, orientadas tales actitudes y creencias por un interés de comprensión, valoración y legitimación de *esos otros* desde una racionalidad pedagógica hermenéutico-crítica (Pinto, 2006; Ruz y Bazán, 1998). En este contexto, el *sello inclusivo* se ubica en el universo simbólico del nuevo educador y constituye una variable clave a la hora de proyectar la construcción y promoción de una cultura inclusiva al interior de la escuela. El *sello inclusivo* desborda la mera preocupación por las necesidades educativas especiales —aunque las contiene—, se instala en el desafío ético-pedagógico de transformar el contexto social y escolar que impide lograr aprendizajes significativos (barreras) y expande los límites de la inclusión hacia lo intercultural, lo convivencial y lo coexistencia, reconociendo a esos *nuevos otros* (migrantes, minorías, talentosos) (Álvarez et al., 2005), como sujetos con diferencias y expresiones a incluir en y desde el hecho de *vivir juntos* en una sociedad democrática, en proceso tensionado de modernización (Skliar, 2014; Ocampo, 2016).

Operacionalmente, el *sello inclusivo* se aborda en este estudio a partir de dos dimensiones complementarias entre sí:

1. *Dimensión actitudinal*. Considera el abordaje de *la actitud inclusiva* (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), a partir de una versión reducida del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000; citado en Chiner, 2011). Este instrumento recoge información sobre la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa. Consta de 12 ítems tipo Likert, agrupados en tres apartados:
 - a) *Las bases de la inclusión*.
 - b) *La formación y recursos para la inclusión*.
 - c) *Los apoyos personales*.

Estadísticamente, la fiabilidad del cuestionario, según sus autores, logra una consistencia interna de $\alpha = 0,75$.

2. *Dimensión representacional*. En esta investigación, esta dimensión considera el abordaje de la inclusión —y sus conceptos asociados— como *expresiones representacionales ligadas al vivir juntos*, desde una mirada hermenéutico-crítica (Bazán, 2008, 2011, 2019; Skliar, 2004, 2005). Se estructura en torno a 18 ítems de tipo Likert, que abordan distintas categorías que buscan discriminar la racionalidad instrumental o valórica que subyace en los sujetos estudiados, tal como lo plantea la pedagogía crítica (Bazán, 2008; Pinto, 2006; Ruz y Bazán, 1998).

TABLA 28.1
Ítems del cuestionario de sello inclusivo (CSI)

Dimensión	Variable	Ítems del CSI
I. Aspectos biográficos e identitarios de los sujetos estudiados	Género	P1
	Edad	P2
	Cohorte	P3
	Carrera de origen	P4
	Años de experiencia	P5
	Actividad laboral	P6
	Razones para estudiar Educación Diferencial	P7
	Identificación profesional	P38 a P40
II. Aspectos relativos a la dimensión actitudinal del Sello Inclusivo	Bases de la inclusión	P8 a P14
	Formación y recursos	P15 a P17
	Apoyos personales	P18 y P19
III. Aspectos relativos a la dimensión representacional del Sello Inclusivo	Noción y valoración de las NEE	P20 a P22
	Noción y valoración de la diversidad	P23 a P25
	Noción y valoración del aprendizaje	P26 a P28
	Noción y valoración de la inclusión	P29 a P31
	Noción y valoración de los problemas asociados a la inmigración, las minorías y los talentos	P32 a P37

Fuente: elaboración propia.

El instrumento fue validado, sometiéndolo a juicio de expertos antes de su aplicación; luego, a través de un análisis estadístico de fiabilidad (r de Pearson y V de Cramer), arrojando adecuados valores generales de validez.

La población de este estudio corresponde a los estudiantes en curso y titulados del programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile (UCEN), Sede Santiago, con un total de 183 sujetos, distribuidos del siguiente modo.

TABLA 28.2
Distribución de la muestra por cohorte y carrera de origen

Carrera/Cohorte	2014-2016	2017	2018	Totales
Educación Parvularia	3	10	17	30 (16,39%)
Educación Básica	13	16	13	42 (22,95%)
Psicopedagogía	11	26	43	80 (43,72%)
Profesores de Enseñanza Media	2	12	17	31 (16,94%)
Totales	29 (15,85%)	64 (34,97%)	90 (49,18%)	183 (100,00%)

Fuente: elaboración propia.

Resultados del estudio

En lo que sigue se detallan los principales resultados obtenidos en esta investigación. Primero, los hallazgos presentados en forma univariada; luego, los cruces que se ejecutaron para comparar aspectos relevantes de los datos (análisis bivariado).

Características biográficas de la muestra

- Género. El gráfico adjunto permite observar que la mayor parte de los encuestados se ubican en el género femenino (93,44%):
- Edad. La edad media de los encuestados es de 32,92 años, con una desviación estándar de 7,33 años, lo que sugiere que se trata de muestra levemente heterogénea en edad. El gráfico adjunto muestra que la mayor parte de los estudiantes tienen entre 26 y 35 años. De hecho, casi un 43% tiene entre 26 y 30 años, seguido de un 28% con edades entre 31 y 35. Solo un 15,3% tiene más de 40 años.
- Profesión. La mayor parte de la muestra corresponde a Psicopedagogos (43,72%) y profesores de Educación Básica (22,95%). Los Profesores de Enseñanza Media y de Educación Parvularia muestran valores similares (16,94% y 16,39%, respectivamente).

Aspectos relativos a la dimensión actitudinal del sello inclusivo

Esta parte del CSI refiere a la actitud inclusiva propiamente tal, evaluada con una versión reducida del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Car-

dona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000; citados en Chiner, 2011). Tal como se ha señalado, este instrumento recoge información sobre la percepción de los encuestados a propósito de la inclusión educativa. La tabla siguiente da cuenta de los resultados obtenidos.

TABLA 28.3
Resultados porcentuales del componente actitud inclusiva (CSI)

Afirmación	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Indeciso	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo
Bases de la inclusión					
1. Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	20,77 %	3,28 %	1,64 %	10,38 %	63,93 %
2. La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	2,17 %	2,72 %	0,54 %	17,93 %	76,63 %
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños.	3,26 %	9,24 %	10,33 %	29,35 %	47,83 %
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	2,72 %	0,54 %	2,17 %	16,30 %	78,26 %
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	2,19 %	3,28 %	6,56 %	18,58 %	69,40 %
6. Soy partidario/a de la educación inclusiva.	2,17 %	0,00 %	0,54 %	9,78 %	87,50 %
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del personal del equipo de orientación, convivencia e inclusión del colegio.	3,28 %	3,28 %	3,28 %	22,40 %	67,76 %
Formación y recursos					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	1,64 %	9,84 %	22,40 %	38,25 %	27,87 %
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales (NEE).	2,19 %	20,22 %	28,96 %	36,07 %	12,57 %

TABLA 28.3 (continuación)

Afirmación	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Indeciso	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	4,37%	30,60%	24,59%	32,24%	8,20%
Apoyos personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del personal del equipo de UTP, orientación, convivencia e inclusión del colegio.	10,87%	15,22%	27,17%	32,07%	14,67%
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	10,93%	11,48%	21,31%	26,78%	29,51%

Fuente: elaboración propia.

Si agrupamos los ítems, promediando los porcentajes parciales, para efectos de discernir la actitud inclusiva de los sujetos de la muestra, se aprecia lo siguiente.

TABLA 28.4

Resultados porcentuales del componente actitud inclusiva por dimensiones (CSI)

Dimensión del cuestionario	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Indeciso	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo
Bases de la inclusión	5,22%	3,19%	3,58%	17,82%	70,19%
Formación y recursos	2,73%	20,22%	25,32%	35,52%	16,21%
Apoyos personales	10,90%	13,35%	24,24%	29,43%	22,09%
Total	6,29%	12,25%	17,71%	27,59%	36,16%

Fuente: elaboración propia.

Un 36,16% de los encuestados está «muy de acuerdo» con el grueso de los indicadores de la escala Likert, lo que sugiere la máxima actitud inclusiva. Si le agregamos el 27,59% que se manifiesta «bastante de acuerdo», llegamos a un importante 63,75% de la muestra. Esto quiere decir que aproximadamente 6 de cada 10 personas de la muestra ha desarrollado una actitud inclusiva positiva y favorable a los desafíos de construir una cultura inclusiva en la escuela. Por el contrario, sumados los «nada de acuerdo» y los «poco de acuerdo», se encuentra un 18,54% de la muestra. Esto quiere decir que 1 de cada 5 en-

cuestados no tiene una actitud inclusiva positiva. Si le sumamos al 17,71% de los «indecisos» (en tránsito actitudinal), llegamos a 1 de cada 3 sujetos de la muestra (36,25%). Es este el grupo destinatario de cualquier intervención destinada a mejorar la actitud inclusiva en este Programa de formación docente.

Al analizar los componentes del cuestionario, se observa que la dimensión «bases de la inclusión» es la mejor percibida por los encuestados (88,01%), resultado de agrupar las categorías «muy de acuerdo» y «bastante de acuerdo». Le siguen la dimensión «formación y recursos» (51,73%) y la dimensión «apoyos personales» (51,52%).

De acuerdo con estos hallazgos, los sujetos encuestados manifiestan una actitud merma por la percepción de la precariedad en las competencias didácticas y/o curriculares que ellos tendrían para hacer inclusión, lo que parece razonable en tanto se trata mayoritariamente de estudiantes en formación. De igual modo, se aprecia que perciben insatisfactoriamente los recursos que estarán aportando las escuelas para gestionar la inclusión. Este dato sugiere que el elemento representacional de la actitud estaría adecuadamente logrado, pero no así el elemento instrumental de la actitud, esto es, la «caja de herramientas» de los profesionales que les permite desplegar innovaciones pedagógicas y buenas prácticas inclusivas.

Aspectos relativos a la dimensión representacional del sello inclusivo

Esta sección del CSI explora el universo representacional de los sujetos de la muestra, en relación con los significados atribuidos a la inclusión, la diversidad, la normalidad y otras variables que circulan en el campo de la educación. Se pidió a los sujetos que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones que se indican en los cuadros siguientes, con los resultados que se indican a continuación.

TABLA 28.5

Resultados porcentuales componente representacional del sello inclusivo (primer conjunto de afirmaciones)

Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Las NEE son propias de niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad social.	2,17%	6,52%	33,15%	58,15%
2. Los estudiantes con NEE necesitan evaluaciones con menor exigencia o dificultad.	2,19%	26,78%	43,72%	27,32%
3. Las personas diferentes la pasan mal en la escuela.	5,46%	39,89%	37,70%	16,94%
4. Desde que se habla de diversidad en la escuela, se ha sobrecargado la labor de los profesores.	12,09%	34,62%	39,01%	14,29%

TABLA 28.5 (continuación)

Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
5. Lo que se requiere para atender a la diversidad en el aula es más recursos didácticos.	16,48%	51,1%	25,82%	6,59%
6. Para que aprendan los niños y niñas en la actualidad hace falta cambiar las estrategias de enseñanza.	55,74%	38,25%	3,28%	2,73%
7. Los educandos aprenden mejor cuando comprenden los objetivos de la clase.	36,07%	45,36%	16,66%	4,92%
8. Es difícil enseñar en la actualidad pues se compite con Internet.	5,46%	17,49%	49,18%	27,87%

Fuente: elaboración propia.

Apropiación de una identidad inclusiva

Se le pidió a los encuestados que expresaran —en una línea de progresión— en qué punto de desarrollo de una actitud inclusiva se encontraban (de 1 a 8, siendo 1 la menor y 8 la mayor). Esto se preguntó con relación a tres aspectos identitarios. Para efectos de este análisis, se reagruparon las categorías, de este modo: Actitud incipiente = 1; Actitud inicial = 2 y 3; Actitud intermedia = 4 y 5; Actitud avanzada = 6 y 7; Actitud superior = 8.

El cuadro siguiente integra estas tres preguntas en torno a la construcción de la identidad profesional con sello inclusivo, ratificando que este proceso está favorablemente logrado (55,68% al sumar las dos categorías mayores):

TABLA 28.6

Integración de indicadores de identificación profesional (CSI)

Indicador/Nivel	Incipiente	Inicial	Intermedia	Avanzada	Superior
«Me siento un educador diferencial.»	1,69%	2,26%	41,24%	27,68%	27,12%
«Pienso la educación y sus desafíos como los ve cualquier profesional inclusivo.»	1,69%	3,95%	37,29%	33,90%	23,16%
«Asumo como propios los problemas del educador diferencial (gremiales, sociales, pedagógicos, epistemológicos).»	4,02%	4,60%	36,21%	32,76%	22,41%
Media porcentual	2,47%	3,60%	38,25%	31,45%	24,23%

Fuente: elaboración propia.

2. CONCLUSIONES

Orientado a describir el nivel de adquisición del sello inclusivo de los estudiantes de Segunda Titulación de Educación Diferencial, de la Facultad de Educación y ciencias sociales de la UCEN, correspondientes a las cohortes 2018, 2017 y titulados (cohortes, 2016, 2015 y 2014), se elaboró y aplicó un instrumento de diagnóstico de la actitud inclusiva, denominado *Cuestionario de Sello Inclusivo* (CSI), el cual permitió conocer algunos de los siguientes resultados:

- a) La actitud inclusiva está siendo positivamente adquirida por los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, en el marco de la construcción de su identidad profesional y con relación a aquellos saberes actitudinales e instrumentales que se expresan en el perfil de egreso de la carrera.
- b) Los datos del CSI avalan esta apreciación. De hecho, se ha determinado en este estudio que un 63,75% de los encuestados ($n = 183$) posee una actitud inclusiva, esto es, 6 de cada 10 personas de la muestra ha desarrollado una actitud inclusiva positiva y favorable a los desafíos de construir una cultura inclusiva en la escuela y la sociedad chilenas.
- c) Se determinó que la dimensión «bases de la inclusión» es la mejor percibida por los encuestados (88,01%), al agrupar las categorías «muy de acuerdo» y «bastante de acuerdo». Le siguen la dimensión «formación y recursos» (51,73%) y la dimensión «apoyos personales» (51,52%).
- d) En relación con la construcción de la identidad profesional, es interesante considerar el alto nivel de adhesión que presenta la nueva carrera para los educadores y/o psicopedagogos que la siguen (más de un 55% de ellos provienen de esta primera carrera). En cuanto a los análisis bivariados, se logró concluir lo siguiente:

1. La primera variable que se usó para comparar fue la *carrera de origen* de los encuestados, en el entendido de que la identidad profesional de un educador diferencial —formado en este Programa— es resultado de la síntesis entre la carrera de origen y la nueva carrera. En especial, en tanto las carreras previas guardan relación entre sí, a veces más distante (Enseñanza Media), otras más estrecha (Psicopedagogía). Lo cierto es que este estudio no logró demostrar la incidencia de esta variable en ninguno de los cruces realizados, es decir, las diferencias entre los sujetos no han sido estadísticamente significativas cuando se comparó por carreras.
2. La segunda variable que se usó para comparar fue la *edad* de los encuestados. La edad se estructuró en dos categorías: menos de 30 y más 30 años, debido a que el grupo se concentraba estadísticamente en esa edad. En los hechos, la edad del sujeto estudiado resulta ser una variable muy interesante para complejizar el análisis de la construcción de la identidad profesional con sello inclusivo. Específicamente, estos datos permiten concluir que, a mayor edad, mayor es la presencia y expresión de un sello inclusivo, ya sea en los aspectos

representacionales medidos o en el logro de la identidad profesional de educador diferencial inclusivo.

3. La tercera variable que se usó para comparar fue la *cohorte* de los encuestados, estructurada en titulados (2014-2016), de segundo año (2017) y de primer año (2018). En la muestra estudiada se observa un logro compartido y simultáneamente alternado de actitud inclusiva desarrollada: a veces, a favor de los titulados (cohortes, 2014-2016), otras a favor de los que se van a titular próximamente (cohortes, 2017). Asimismo, en lo que parece propio de sujetos que inician el programa, suelen aparecer con menos actitud inclusiva en 7 de los 11 cruces realizados.

Finalmente, el aporte del programa de formación, que ofrece una especialización en el área de la educación especial con sello inclusivo, aporta al debate nacional e internacional en materia de educación inclusiva, constituyéndose en un aporte relevante para la transformación de las prácticas educativas en docentes cuya primera formación y experiencia profesional, permiten complementar y enriquecer su identidad profesional en atención a los desafíos del sistema educativo y su diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. et al. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4). <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/22917>
- Argemí i Baldich, R. (2014). La identidad profesional docente: concepto en constante (re) novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). Comunicació presentada al simposi: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (coord.) (2014). Barcelona, 21-22 de noviembre de 2013. 528 p. *Procesos de constitución de identidades docentes* (pp. 295-303). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50765>
- Aristizábal, A. y García, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. *Revista EDUCyT* (vol. extraordinario, diciembre). ISSN: 2215-8227. <https://praxis.univalle.edu.co/>
- Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una «profundización» de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 21(2). <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/2338>
- Bazán, D. (2018). La hermenéutica-crítica como enfoque epistémico-teórico y modalidad de investigación en Pedagogía. *Revista Émica* (21 de diciembre de 2018). En: <http://revistaemica.blogspot.com/2018/12/la-hermeneutica-critica-como-enfoque.html>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8988>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos. Departamento de Psicología de la Salud. Alicante: Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- De la Orden Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.

- Della Porta, D. y Keating, M. (2008). *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2009). *Una escuela en y para diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aiqué Eds.
- Galaz, A. y cols. (2014). El profesor y su identidad profesional: Un espacio de lucha por el reconocimiento y la autonomía. En: Moreno, A. y Arancibia, M. (eds.). *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: UACH-PUCV.
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, julio de 2013. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. <http://hdl.handle.net/2133/3301>
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Jarauta Borrasca, B. y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. <http://hdl.handle.net/2445/122650>
- Miravet, L. M. y García, M. O. M. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3607985.pdf>
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Col·lecció Sapientia 83. Castellón, España: Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171, enero-marzo. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007
- Ocampo, A. (coord.) (2016). *Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva Vol.1. Santiago, Chile: CELEI.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Anaiz, P. y Villalón Bravo, M. (2019). Lidiando con la tensión: conflictos en la identidad profesional de docentes en Chile. *Paideia*, 59, 35-56. Recuperado a partir de <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/692>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I. U. y García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539528007>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52, julio. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

29 Uso de metodologías activas/ lúdicas en la formación docente para la mejora del proceso educativo

Lina Higuera-Rodríguez¹ y Marta Medina-García²

1. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS LÚDICO- DIDÁCTICAS

La universidad debe ser capaz de contribuir a la formación de profesionales que sepan asumir los importantes cambios sociales que se están produciendo en la actualidad. La sociedad del conocimiento y la comunicación está atribuyendo la necesidad de contar con profesionales capaces de enfrentarse a la rápida evolución del mercado laboral, a la flexibilidad y movilidad que lo caracterizan (Finkelstein, 2016; Pons, 2005).

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se obliga a las universidades a adaptarse a esta nueva situación, facilitando que la formación de los futuros profesionales no se centre exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que se dirija muy especialmente a desarrollar capacidades de manera general, cualidades personales para que los sujetos sigan aprendiendo a lo largo de la vida, sean capaces de enseñar y comunicar conocimientos y puedan aplicar lo aprendido dentro de la sociedad actual (Bowden, 2011; Cabero, 2006; Finkelstein, 2016).

Es por ello que la Universidad deberá plantearse cuál es su misión, y diseñar y desarrollar su propio proyecto educativo, teniendo en cuenta tres aspectos de manera específicos en los que incide el *Student Centred Learning: Time for a New Paradigm in Education* (ESU, 2010) y justificados por Estevemon y Gisbert (2011, p. 57):

- Que el estudiante es el centro de todo el proceso formativo.
- Que una metodología docente activa favorece la formación de personas y profesionales más versátiles y empleables.

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Sustituta interina en Universidad de Almería. mlinahr@ual.es

2 Doctora en Pedagogía. Profesora Sustituta interina en Universidad de Jaén. mameding@ujaen.es

- Que se aprende de manera permanente y es necesario hacer un seguimiento de este proceso, también de manera permanente. Por lo que la evaluación será clave para poder evidenciar que se han cumplido los objetivos formativos propuestos.

La enseñanza contribuye al aprendizaje de los estudiantes, pero el hecho de que los estudiantes aprendan no es la única ni, probablemente, la principal función de la enseñanza ya que los estudiantes amplían sus conocimientos por distintos medios, entre los cuales, la enseñanza es uno de ellos (Hidalgo y Murillo, 2017).

Para que el alumnado tenga una actuación efectiva, hay que formarlos para que se aprendan a contemplar las situaciones de cierta manera, y para ello el profesorado debe diseñar situaciones o escenarios de aprendizaje lo más similares posible a los que los estudiantes se van a encontrar en el futuro contexto laboral (De Miguel, 2005).

Así, presentándole al estudiante tareas o desafíos de la vida real y tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud, se podrá hacer que estas reflexionen sobre lo que significa ver algo de una manera determinada, ver una situación con todos sus aspectos, y puedan reflexionar sobre la manera más efectiva de manejarla, de controlarla (Mérida Serrano y García Cabrera, 2005). Para que se lleve a cabo, el juego como recurso didáctico puede ser una gran herramienta para que el estudiante se enfrente a desafíos que se puede encontrar en su realidad. A través del aprendizaje basado en juegos y/o simulación, pueden crear un clima en el aula que ayude a potenciar el aprendizaje de los futuros docentes (Gómez-Martin, Calero y Gómez-Martin, 2004).

Por todo ello, el sustento de un nuevo modelo educativo de la universidad debe procurar promover un aprendizaje significativo en aspectos como:

- Centrado en el estudiante.
- Relevante: que haya una integración de aprendizaje interiores y nuevos.
- Activo: un estudiante buscador de información, investigador, etc.
- Permanente: el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Con currículum flexibles.
- Seleccionando actividades eficaces para la consecución de los objetivos, tanto de manera grupal como individual.
- Favoreciendo el trabajo colaborativo/cooperativo, estableciendo así comunidades de aprendizaje.
- Utilizando las TIC.
- Evaluando en competencias.

Por tanto, se puede decir que una universidad centrada en el estudiante es una universidad centrada en impulsar y estimular la educación activa y práctica, favoreciendo así la renovación de las metodologías y la innovación educativa (Mon, 2011), y basada en un aprendizaje activo. En la figura 29.1 se muestra el proceso que se debe de realizar para innovar dentro del aula. Teniendo en cuenta la realidad del aula y las características de los alumnos y docentes, además de los contenidos a trabajar, se produce un proceso de modificación y mejora que implique innovar dentro del aula para que exista un aprendizaje significativo tanto en alumnado como en el propio docente.

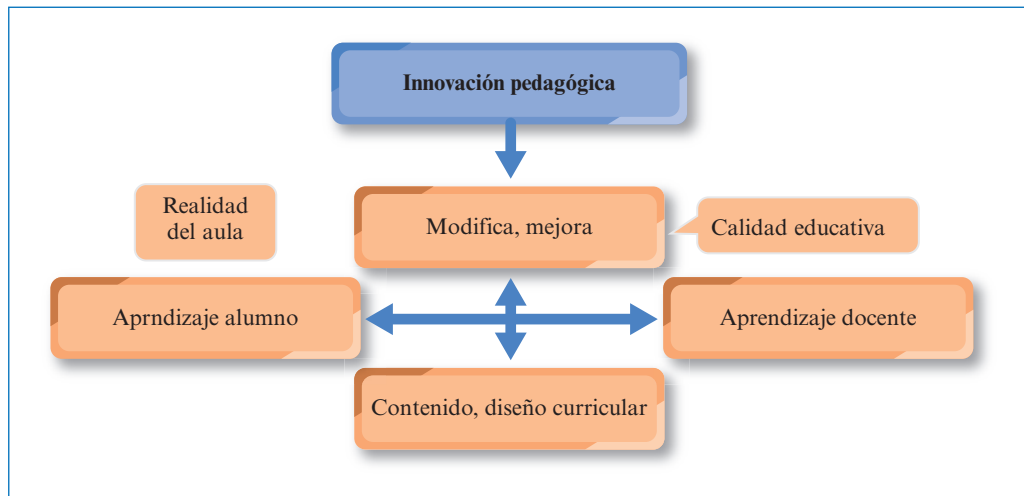


Figura 29.1. Innovar dentro del aula. Fuente: elaboración propia.

2. FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (GAME-BASED LEARNING)

La formación inicial del profesorado no es una manera única de formar, sino que cobra una gran importancia las creencias no consensuadas por el entorno; en medio de un camino con contradicciones, en el que se debe avanzar más allá de lo que dicta el sentido común; a dos caminos entre estabilidad y desvalorización de los conocimientos; muchas veces con poca visibilidad y con la necesidad de tomar decisiones, desde una visión que debe de romper con los status sociales y laborales (Márquez, 2009).

Necesitamos, pues, de una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras, a los estudios de casos singulares y problemáticos, a las pequeñas investigaciones sobre realidades específicas (García, Ferrer y De la Herrán, 2015). Una formación que no solo prepare al futuro docente sobre cómo enseñar, sino que, además, establezca unos cimientos para que continúe aprendiendo en contextos diversos (Márquez, 2009). En este sentido, la reformulación de la formación inicial pasa por reforzar un itinerario bidireccional, de mutua interlocución entre la universidad y los centros educativos (Álvarez y Hevia, 2013). Las universidades de formación docente inicial deben fomentar una práctica y una serie de investigaciones educativas de doble dirección, facilitando que los futuros maestros estén en contacto con profesorado experimentado y con investigadores de las diferentes disciplinas de todos los ámbitos educativos, universitarios y no universitarios (Álvarez, 2012). Otro aspecto importante es la formación práctica que tiene el profesorado universitario. Este forma a maestros y hablan del aula sin haber trabajado en ellas y sin saber a qué tipo de situaciones se deben de enfrentar los

docentes actuales. Este aspecto, es esencial de mejorar para que la formación de los futuros maestros sea real (García-Mundo et al., 2014; Márquez, 2009).

Una formación más completa que contemple bibliografía actualizada integrando investigaciones nacionales e internacionales sobre juego y educación como fundamento de la práctica docente (Álvarez, 2012). Tal como lo señala Márquez (2009), una consistente formación conceptual comprende el estudio del juego desde el punto de vista antropológico, histórico, lingüístico, social, filosófico, psicológico y pedagógico, desde una perspectiva contraria al juego por jugar. El estudio del juego debe contener las características lúdicas, conceptualización, naturaleza, beneficios que aporta al desarrollo integral del alumno, un aprendizaje en general y al aprendizaje de contenidos y las condiciones que favorecen el jugar (espacio, tiempo, recursos, rol docente, factores, etc.). Solo una formación integral posibilitará al docente comprender el valor del juego, su relación con la educación y lo habilitará para diseñar propuestas lúdicas y fundamentarlas frente a padres y directivos.

En las prácticas se pone en práctica lo que el estudiante ha conseguido durante su formación universitaria. En esta línea la formación lúdica del educador debe contemplar el «jugar» durante la formación que conecten la teoría y la práctica. Todo esto conlleva a que el estudiante universitario sea participe de su propio aprendizaje, fomentando un trabajo más experiencial y vivencial, además de un desarrollo crítico e intelectual. No solo se aprende memorísticamente, sino que se pone en práctica lo aprendido a través de herramientas que ayudan a enfrentar a la realidad educativa pues se ofrece multitud de recursos para que el alumnado haga frente a situaciones reales, y ya vayan aprendiendo lo que les gustaría utilizar o no en su aula. Pero al menos se le da esa posibilidad de experimentar. Además, ayuda a mejorar los procesos cognitivos por lo que el aprendizaje de la teoría se hace más significativa y menos memorística. Además, a través del aprendizaje basado en juegos permite al futuro docente disfrutar como adulto del juego para valorarlo y luego poder habilitar y sostener situaciones lúdicas en sus prácticas pedagógicas. Es necesario saber jugar para luego habilitar el juego de otro, proponer juegos, sostener el juego y tener intervenciones adecuadas. El juego, tiene que ocupar un lugar de constante diálogo con los contenidos disciplinares y a la vez ir más allá de estos encontrando su propio valor que supera el ser un medio para el aprendizaje (Gómez-Martin, Calero y Gómez-Martin, 2004; Higuera-Rodríguez, 2019).

Consideremos, basado en el modelo de aprendizaje basado en juegos de Garris, Ahlers y Driskell (2002), cómo y cuándo ocurre el aprendizaje cuando los alumnos interactúan, por ejemplo, juegan un juego. La característica principal de un juego educativo es el hecho de que el contenido de instrucción se difumina con las características del juego. El juego debe ser motivador, para que el alumno repita ciclos dentro del contexto del juego; Garris et al. denominaron este reingreso persistente, donde el jugador regresa a la tarea sin proponerse. Mientras se repite, por ejemplo, jugando un juego, se espera que el alumno produzca comportamientos deseables basados en reacciones emocionales o cognitivas que resultan de la interacción y la retroalimentación del juego (Gregory, Reiners, Wood, Teras y Henderson, 2015).

En la figura 29.2, se puede ver el proceso de información entre el ciclo del juego y el logro de los resultados de aprendizaje. Gregory et al. (2015) proporciona un vínculo entre

la simulación y el mundo real, establece una relación entre los eventos del juego y los eventos del mundo real y conecta la experiencia y el aprendizaje del juego. Esta parte del modelo corresponde, como menciona McKinney desde las aportaciones de Kolb (2017), al proceso de estudio «hacer, reflexionar, comprender y aplicar» en un juego.

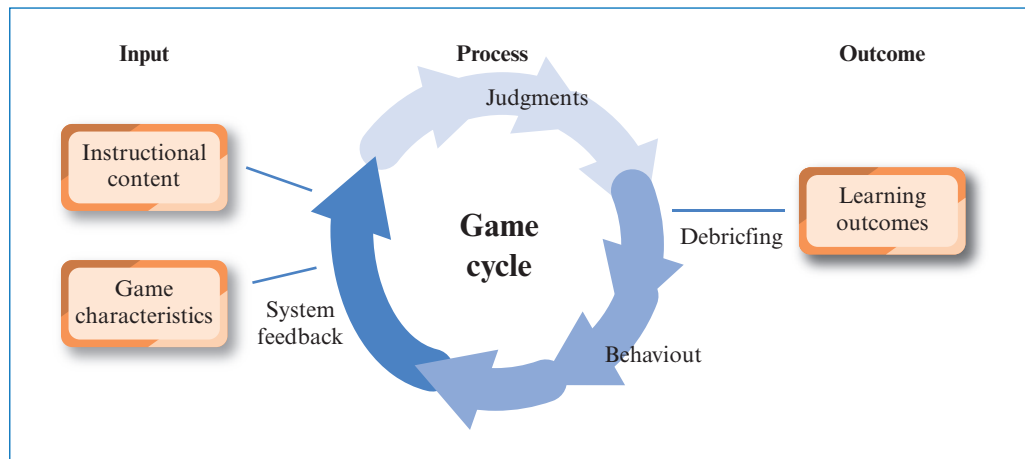


Figura 29.2. Ciclo del juego y el logro de los resultados del alumnado. Fuente: McKinney (2017).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza a través de un análisis descriptivo de los diferentes programas y contenidos que ofrecen las distintas entidades impulsados por la consejería de Educación de la Junta de Andalucía con respecto a la formación en metodología lúdica. Este tipo de investigación tiene como finalidad definir, clasificar, catalogar o caracterizar el objeto de estudio. En este caso, nos centraremos en la investigación descriptiva idiográfica pues se trata de indagar acerca de objetos específicos.

4. RESULTADOS

Se presentan todos los proyectos asociados a los diferentes programas innovadores impulsados por la Consejería de Educación. Tras la búsqueda con los diferentes descriptores (gamificación, juego didáctico, juego educativo, metodología lúdica, aprendizaje basado en juegos) se ha encontrado un total de 385 proyectos innovadores relacionados con nuestra investigación. En la figura 29.3 se muestra el porcentaje de proyectos ligados a los diferentes descriptores.

Para realizar el análisis descriptivo, solo se seleccionaron los pertenecientes a la etapa de Educación Primaria. Tras esta selección quedaron 101 proyectos relacionados con esta etapa educativa. En la tabla 29.1 se observa el antes y el después de la selección.

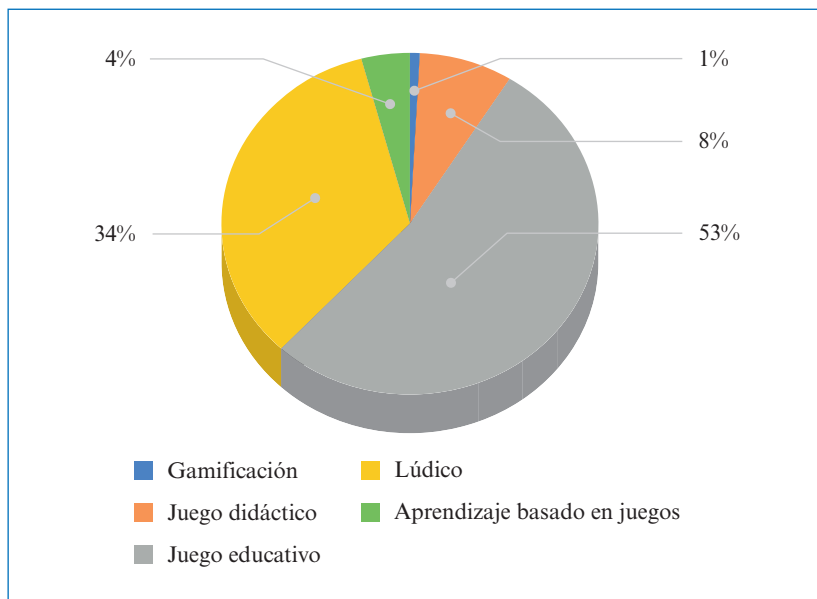


Figura 29.3. Innovación y proyectos. Fuente: elaboración propia.

TABLA 29.1
Análisis y descriptores

Descriptores	Todos los niveles	Educación Primaria
Gamificación	2	1
Juego didáctico	31	7
Juego educativo	204	54
Metodología lúdica	131	38
Aprendizaje basado en juegos	17	1
Total	385	101

Fuente: elaboración propia.

Para dicho análisis, se ha tenido en cuenta el ámbito y programa innovador al que pertenece el proyecto. Se ha tenido en cuenta un total de 6 programas innovadores propuestos por la Junta de Andalucía. Estos programas están ligados a diferentes ámbitos, incluso dichos ámbitos pueden ser cubiertos en diferentes programas. Véase la siguiente tabla 29.2.

TABLA 29.2
Programas innovadores

Programa innovador	Ámbito
Mapa escolar de convivencia positiva	<ul style="list-style-type: none"> — Igualdad entre hombre y mujeres a la educación (coeducación). — Convivencia. Promoción de la convivencia valores, actitudes, habilidades y hábitos. — Convivencia. Escuela espacio y paz. — Convivencia. Gestión y organización. — Convivencia. Participación. — Convivencia. Intervenciones paliativas ante problemas de convivencia.
Procesos de enseñanza/aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Planificación y organización escolar.
Orientación educativa y atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> — Diseño de materiales curriculares. — Educación en valores. — Necesidades educativas especiales. — Formación autonomía personal.
Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> — Tecnologías de la información y la comunicación. — Educación en valores. — Bibliotecas escolares y proyectos lectores. — Atención a la diversidad. — Procesos de enseñanza/aprendizaje. — Diseño de materiales curriculares. — Materiales de innovación educativa. — Lectoescritura y lenguaje. — Convivencia. Escuela espacio y paz. — Igualdad entre hombre y mujeres a la educación (coeducación). — Investigación en metodologías docentes. — Enseñanza y comunicación en otras lenguas.
Lectura y bibliotecas escolares de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> — Bibliotecas escolares y proyectos lectores. — Lectoescritura y lenguaje.
Hábitos de vida saludable	<ul style="list-style-type: none"> — Cultura emprendedora. — Educación ambiental. — Salud y consumo.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que existe un interés en el juego como propulsor de conocimientos y que es utilizado para trabajar diferentes contenidos, ya sea para algo particular o de forma transversal e interdisciplinar.

Si nos centramos en el ámbito, nos resulta de gran interés para nuestra investigación tres aspectos importantes, como son, la investigación en metodologías docentes, materiales de innovación educativa, y diseño de materiales curriculares. Algunos de los proyectos que se centran en dichos ámbitos son:

- Squeak, un mundo para aprender. El proyecto pretende, mediante el uso de la herramienta de autor Squeak, mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, impulsando la creatividad y la imaginación.
- Recursos para el desarrollo lógico-matemático en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Se pretende incorporar y validar en el aula materiales y recursos motivadores y lúdicos que favorezcan la construcción de conceptos, la comprensión, la representación y el pensamiento lógico-matemático a partir de la manipulación y el juego en escolares de 3 a 7 años; que despierten la motivación y el interés hacia el aprendizaje de las matemáticas. Se utilizarán fundamentalmente materiales de desecho y siguiendo la trayectoria existente en el centro de conservación y protección medioambiental. Se diseñarán y elaborarán para su experimentación, valoración y su utilización en el aula de: juegos en soporte material e informático, materiales de apoyo al trabajo de conceptos y una guía didáctica con la descripción de cada recurso, su proceso de fabricación y su potencialidad didáctica.
- La psicomotricidad y lecto-escritura a través del rocódromo Partiendo de la gran dificultad reconocida por los docentes de infantil y primer ciclo de primaria para iniciar a los niños en la lecto-escritura y elementos psicomotores básicos (psicomotricidad). Se propone la utilización del rocódromo como instrumento altamente motivador y capaz de: generar, potenciar y estimular las cualidades innatas de los niños/as de trepa y de intuición de movimientos, siendo uno de los mejores medios para trabajar de forma lúdica la psicomotricidad y construir un pensamiento globalizador abordando no solo el aspecto físico-motor, sino caminar incluso hacia el reforzamiento de contenidos de iniciación a la lecto-escritura, conocimiento del esquema corporal... y por supuesto actitudinales.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la mayoría de los proyectos, que tienen en cuenta el juego como una herramienta de aprendizaje, están relacionados con las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, y con la Convivencia Positiva. Resulta de gran interés otros programas innovadores como son los hábitos de vida saludable, procesos de enseñanza/aprendizaje y orientación educativa. Todos estos programas se podrían utilizar en la docencia universitaria, concretamente en los grados de educación Primaria e Infantil con la finalidad de mejorar la formación de nuestros futuros docentes, haciendo que su aprendizaje sea más ameno y significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346.
- Bowden, J. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y competencia*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.
- Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G. y Tijerina, R. F. A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- EEES. Espacio Europeo de Educación Superior (2010). *Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://www.uma.es/eees/>
- Esteve Mon, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia universitaria*, 9(3), 55-73. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>
- ESU. European Student's unión. (2010). European Student's unión. <https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning>
- Finkelstein, C. (2016). Evaluando las prácticas profesionales durante la formación. Intercambios. *Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 30-39.
- García, M., Ferrer, R. y De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/46330/45940>
- García-Mundo, L., Vargas-Enríquez, J., Genero, M. y Piattini, M. (2014). ¿Contribuye el Uso de Juegos Serios a Mejorar el Aprendizaje en el Área de la Informática? *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (20es: 2014: Oviedo).
- Garris, R., Ahlers, R. y Driskell, J. E. (2002). Games, motivation and learning: a research and practice model. *Simulation y Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gómez-Martín, P. P., Calero, P. A. G. y Gómez-Martín, M. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono14*, 2(2), 1.
- Gregory, S., Reiners, T., Wood, L., Teras, H. y Henderson, M. (2015). Gamification and digital games-based learning in the classroom. En M. Henderson y G. Romeo (ed.), *Teaching and digital technologies: big issues and critical questions* (pp. 127-141). Sydney, NSW: Cambridge University Press.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Higueras-Rodríguez, L. (2019). *El Juego Como Recurso Didáctico en la Formación Inicial Docente*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Granada.
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M. y Molina, E. (2020). Analysis of Courses and Teacher Training Programs on Playful Methodology in Andalusia (Spain). *Education Sciences*, 10(4), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci10040105>

- Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Entre la teoría y la práctica* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Málaga: Málaga.
- McKinney, E. (2017). *Using Kolb's experimental learning cycle to lead students in learning about sewable circuits*. Iowa State University: USA.
- Mérida Serrano, R. y García Cabrera, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1).
- Mon, F. M. E. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Pons, J. D. P. (2005). El espacio europeo de educación superior. Un reto para la universidad. *Revista Fuentes*, 6.

30 La técnica del diamante para la toma de conciencia del asesoramiento al centro educativo

*Carmen Lucena Rodríguez¹, Lucía Fernández Tero²,
Javier Mula Falcón³ y Cristina Cruz González⁴*

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de la escuela es una cuestión primordial (Bolívar, 2005; Olivé, 2009). Para ello, es necesario y se necesita de un cambio que se enfrente a la realidad de las prácticas. Si ponemos el foco en los docentes, estos, junto con toda la comunidad educativa, tienen que tener disposición para el cambio y la búsqueda de buenas prácticas educativas. Para que existan buenas prácticas docentes, son necesarias funciones que apoyen su correcto desarrollo. Para ello, es necesario la utilización de recursos y estrategias pertinentes. En este punto, se realza la figura del asesor educativo llevando consigo su correcta función de asesoramiento pedagógico al centro educativo (Domingo, 2012; Hernández, 2008).

Un asesor educativo, cuyas funciones desembocan en apoyar la mejora de la escuela y estructurar la mediación y el apoyo escolar, debe manejar herramientas y recursos que permitan su correcto desempeño profesional. Ciertamente, que no todos los modelos de asesoría son válidos, deben adaptarse al contexto y a la cultura, al mismo tiempo que establecerse mediante relaciones democráticas y en estrecha colaboración (Domingo, 2010). Para el mismo autor, la figura de asesor, debe asumir el rol de colega crítico que apoya la mejora desde dentro, para todos y entre todos, además de actuar bajo los parámetros de:

«1) “trabajar con” en lugar de “intervenir en”; 2) colaborar en desarrollar, no aplicar; 3) ser mediador y facilitador de procesos, en el que es el propio grupo quien ha de encontrar y asumir sus autosoluciones o propuestas; 4) equilibrar las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido o de mejora, como abogado del diablo, asesor y reflejo crítico de la realidad» (Domingo, 2001, p. 9).

1 Personal docente investigador (FPU), Universidad de Granada, España. clucenar@ugr.es

2 Personal docente investigador (FPU), Universidad de Granada, España. lfernandez@ugr.es

3 Personal docente investigador (FPU), Universidad de Granada, España. Javimula15@gmail.com

4 Personal docente investigador (FPU), Universidad de Granada, España. cristinacg@ugr.es

Este modelo asesor de proceso de desarrollo, es por el que apostamos en este trabajo, pues es el que actúa guiado por parámetros de autonomía, colaboración y compromiso. En la formación inicial, se ha de poner en relieve esta figura esencial en los centros educativos y hay que crear conciencia de su utilidad en la mejora de la calidad y equidad educativa (Dowden, 2010). Para que nuestro alumnado en formación inicial, comprenda esta compleja figura, se ha de potenciar espacios y tiempos en los que experimentar vivenciando el proceso de asesoramiento, convirtiéndolos en primer lugar, en las personas asesoradas. También se ha de trabajar en la correcta utilización de herramientas y técnicas de asesoramiento.

Existen diversas técnicas y herramientas que los autores han ido clasificando, apostamos aquí, por el agrupamiento de Pérez (2001), en el que se apuesta por estrategias de reflexión, de comunicación, participación y evaluación. De todos los grupos y estrategias inmersas en ellos, nos centramos en las estrategias de reflexión, concretamente en una herramienta y técnica colaborativa llamada, «técnica del diamante».

Dicha técnica es utilizada por el asesor para que el profesorado de forma grupal y consensuada pueda identificar, priorizar y sintetizar ámbitos de mejora en su centro educativo. La técnica del diamante, es una herramienta oportuna para funciones de negociación dialéctica, que posibilita al docente a expresarse argumentada y libremente llegando a consensos construidos en comunidad entre los participantes. Del mismo modo, la técnica seleccionada la consideramos ilustrativa para la toma de conciencia del asesoramiento al centro educativo en la formación inicial, además de ser una herramienta guiada a procesos de reflexión y colaboración.

Por tanto, el presente documento trata de mostrar la utilidad de la técnica del diamante y ejemplificar su enseñanza en la formación inicial en el grado de pedagogía. Teniendo como objeto ofrecer pautas de cómo se desarrolla la técnica del diamante para que desde la formación inicial, los alumnos puedan experimentar y entrenarse en la labor de asesor dentro del proceso de asesoramiento. Para ello, se mostrará paso a paso cómo se desarrolla el proceso didáctico de la técnica, mostrándose por un lado, como el alumnado asumirá el rol de docente para conocer cómo se sienten los asesorados y así ser conscientes de las posibles dificultades que pueden tener un futuro como asesores cuando aplique la estrategia utilizada. Y por otro, se ejemplificará su uso aportando un trabajo con un caso real de clase.

A partir de dichos objetivos, se muestran las siguientes cuestiones.

- a) ¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica del diamante en el aula de formación inicial?
- b) ¿Qué estrategias se van a desarrollar en el aula para trabajar la técnica de manera eficaz?
- c) ¿Cómo es su uso en la realidad educativa?

2. MÉTODO

Para la consecución de los objetivos propuestos en el presente documento y en respuesta a las preguntas planteadas, se apuesta por una metodología participativa y reflexiva. Proponemos una serie de estrategias y actividades dirigidas al alumnado de pedagogía

para que puedan asumir el rol de personas asesoradas (docentes en el centro) y conocer cómo se debe desenvolver el asesor en el uso de la técnica del diamante. Para ello, proponemos una serie de actividades, temporalizadas y secuenciadas, así como una ejemplificación real del alumnado de clase.

La ejemplificación que se presenta en el último apartado, fue extraída de la puesta en marcha de la técnica del diamante explicada en este trabajo. En esta se pueden observar y analizar todas las fases y los pasos que siguió un alumno en concreto al presentar su interpretación y lo aprendido de la estrategia de asesoramiento recogidas en su portfolio de clase. Con la intención de seguir un protocolo ético, se conservó el anonimato del alumno, así como, el anonimato de la signatura y el lugar de celebración.

3. RESULTADOS

En esta sección, se presentaran los resultados dividiéndose los mismos en dos partes principales. Por un lado, se desarrollan las estrategias y las actividades utilizadas en el aula para trabajar la técnica del diamante. Y por otro, la ejemplificación de un caso del alumnado de clase.

3.1. Estrategias que se van a desarrollar en el aula para trabajar la técnica de manera eficaz

El proceso pedagógico de la técnica seleccionada, se llevará a cabo mediante tres estrategias de reflexión desarrolladas en distintas fases. En cada una de las fases, se van a desarrollar una serie de tareas que se realizarán de forma grupal e individual en el aula.

TABLA 30.1
Fases de desarrollo

Estrategias de reflexión	
Fase 1. Análisis de necesidades	Se identifican problemas preguntando a la comunidad educativa. Se clasifican las respuestas en categorías o etiquetas que agrupen los problemas relacionados con un tema. Consenso en las categorías. Visibilidad de los problemas y su cambio hacia problemáticas.
Fase 2. El diamante	Se priorizan las problemáticas, se argumenta y justifica. Se crea el diamante. El primer vértice representa la problemática a trabajar en el centro. La problemática identificada permite seguir con el proceso de asesoramiento.
Fase 3. Compromiso	Compromiso de mejora de los participantes en el proceso de asesoramiento.

Fuente: elaboración propia.

Previo al comienzo y la presentación al alumnado de las fases y las distintas tareas, el grupo clase deberá dividirse en pequeños grupos de entre 4 y 5 componentes (dependiendo del número de alumnos totales). De cara a la actuación del docente, este, debe actuar en su rol asesor y lograr el compromiso y la colaboración de los participantes (en este caso los discentes). Del mismo modo, el docente debe lograr que el alumnado experimente el proceso de «asesorado» y así adquirir el rol de maestros y experimentar cómo se sienten en el proceso.

3.2. Desarrollo de tareas

En este apartado se desarrollan las tareas anteriormente planteadas.

A) Tareas para analizar necesidades o tareas introductorias

1. *Nos conocemos.* Inicialmente, se presentará al grupo clase un supuesto práctico en el que se explica cómo en un centro educativo se llevó a cabo un asesoramiento pedagógico real y como ellos van a asumir ese rol de asesorados (de forma concreta docentes del centro). En este primer paso, se les explica como el asesor debe conocer el contexto y los participantes para iniciar sus propuestas. Para conocer a los participantes, el asesor puede proponer una reunión con el director y los demás miembros de la comunidad educativa. Posterior a dicha reunión, le pedirá al claustro, las familias y el alumnado que rellenen un formulario sobre los problemas y necesidades que encuentran en el centro educativo.
2. *¿Qué necesidades y problemas tenemos?* Con esta tarea comienza el trabajo de clase. Se le repartirá al alumnado un listado de problemas y necesidades, resultado del formulario realizado en el centro educativo del supuesto práctico presentado. Deberán de forma individual, reflexionar sobre todas las necesidades y problemas para encontrar similitudes y discrepancias. Una vez leídas de forma individual, se realizará de la misma manera en grupo, para así poner en común cada reflexión y llegar a acuerdos.
3. *Agrupamos y etiquetamos.* Una vez leída toda la lista de problemas de forma grupal, se iniciará el proceso de agrupamiento. Se agruparán todos aquellos problemas que son similares o están relacionados bajo una etiqueta que representa el tema principal. Para ello, deben definir la palabra o idea para representar la categoría que agrupa los problemas/necesidades identificados. Se les deja un tiempo de trabajo y si presentan dificultades para realizar la categorización el docente puede mostrar y comentar algún ejemplo.

Seguidamente, cada grupo presenta sus etiquetas para llegar a un consenso sobre cuáles son las principales problemáticas del centro. Todo ello se recoge en un documento grupal donde aparece el nombre de los componentes, su lista de categorías, la justificación de por qué han elegido ese término para representar la categoría y una reflexión sobre el sentido de esta práctica en el proceso de asesoramiento. La tarea se guarda en el portafolio de trabajo del equipo.

B) Tareas para el desarrollo de la técnica del diamante o tareas de continuación

4. *Técnica del diamante.* Una vez identificadas y consensuadas las problemáticas y hacerlas visibles al claustro, debemos reflexionar sobre cuáles son las prioridades del centro, pues no se pueden trabajar todas a la vez. Hay que centrarse en una, que además de ser el objetivo principal de mejora, sus cambios tendrán efectos positivos sobre las demás de manera indirecta. ¿Cómo podemos lograrlo? Con la técnica del diamante.

El docente presenta y recuerda el caso y avanza en su desarrollo. De nuevo explica la dinámica de trabajo de la tarea. Los alumnos representan el claustro del centro, y siguen trabajando en equipo. El docente representa la figura del asesor, y trabaja con ellos la técnica del diamante a modo de simulación de aula para aprender cómo funciona a través de la experiencia. Las tareas que se deben realizar son:

- A un lado de la pizarra, se escribe la lista de problemáticas identificadas en la tarea anterior para recordarlas. Al otro lado se dibuja el diamante que deben completar (véase figura 30.1).
- Hay tres momentos: individual, grupo, clase. En primer lugar cada integrante construye su diamante. En segundo lugar, una vez que cada componente ha realizado su diamante, lo presenta al resto del grupo y se consensua un diamante grupal. Por último, cada grupo debe construir un diamante y justificar su respuesta para presentarla al grupo clase y consensuar entre todos el diamante final. Se deja tiempo de trabajo al alumnado para cada momento.
- Cada grupo presenta su diamante y argumentos. En este momento empieza el trabajo dialógico, de reflexión y consenso.
- Se dibuja el diamante final que se ha construido entre todo el claustro. Momento de reflexiones finales.

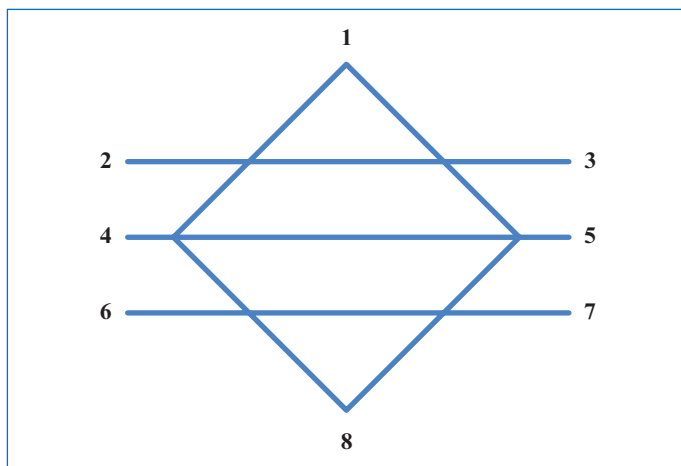


Figura 30.1. Diamante. Fuente: elaboración propia.

- Cada grupo recoge su trabajo en un documento donde aparezca el nombre de los componentes del grupo, el diamante individual de cada componente del grupo y el diamante grupal, con su argumentación individual y grupal de por qué las prioridades de cada caso y el diamante final consensuado. También una reflexión sobre el sentido de esta práctica en el proceso de asesoramiento. La tarea se guarda en el portafolio de trabajo del equipo.

C) Tareas para lograr un compromiso de mejora o tareas de finalización

5. *Nos comprometemos a mejorar.* Una vez acordado el diamante para acordar las necesidades del centro y seguir con el proceso de mejora, el docente ofrece diferentes recursos para hacer visible el compromiso como el «Acuerdo de compromiso».
 - Se muestran diferentes ejemplos y modelos.
 - Cada grupo diseña y redacta su propio acuerdo de compromiso de mejora y participación.
 - La tarea se guarda en el portafolio grupal.

3.3. Cronograma de actividades y temporalización

En este apartado se muestra el cronograma de actividades y la temporalización de las mismas. Es necesario apuntar que la temporalización se puede ver afectada por el grado de participación del alumnado y cómo se desarrolle la dinámica. Si el alumno está activo y pide tiempos de trabajo y reflexión se les da. En la primera columna de la tabla, se muestran los objetivos concretos que pretendemos que logren los alumnos que actúan bajo el rol de «docentes». En la segunda, se especifican las actividades y las estrategias de reflexión que se desarrollaron en el apartado anterior. Y finalmente, se especifican las posibles sesiones que pueden ser necesarias para el desarrollo de las tareas.

TABLA 30.2
Cronograma de actividades

Objetivo	Actividades/estrategias de reflexión		Temporalización
a) Analizar necesidades escolares b) Identificar y agrupar necesidades	Introductorias	1. Nos conocemos 2. ¿Qué necesidades y problemas tenemos? 3. Agrupamos y etiquetamos	2 sesiones
c) Identificar prioridades d) Obtener un objetivo de mejora	Continuación	4. Técnica del diamante	2 sesiones
e) Involucrar a los participantes a un objetivo y compromiso de mejora	Finalización	5. Nos comprometemos a mejorar	1 sesión

Fuente: elaboración propia.

3.4. Ejemplificación real del alumnado de clase

A continuación, se muestra el desarrollo de las tareas y las fases desarrolladas en la técnica del diamante recogidas en un portfolio de clase de un alumno y su trabajo en grupo.

A) Agrupación de las necesidades y problemas en ESO

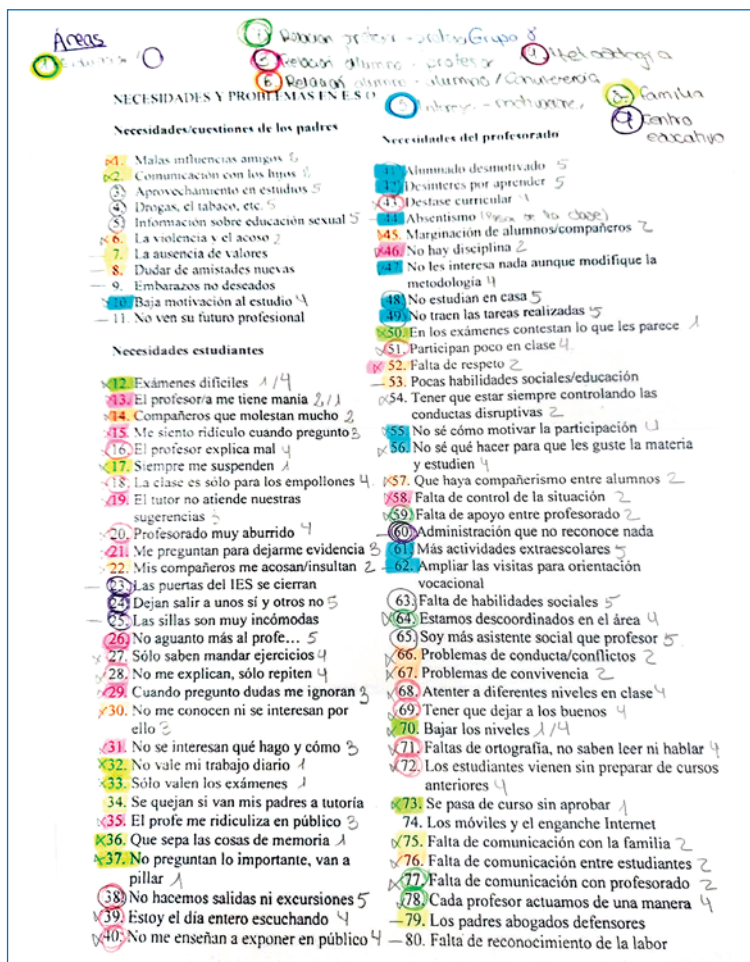


Figura 30.2. Agrupación de necesidades y problemas.

B) Definición de las áreas

- Evaluación: todos aquellos ítems relacionados con exámenes y calificación.
- Relación alumno-profesor: visión que tiene el alumnado del profesorado.
- Relación alumno-alumno: es la convivencia entre iguales.
- Relación docente: compañerismo y falta de coordinación.
- Intereses y motivaciones: es todo aquello que influye en el confort del alumnado, es decir, ganas de aprender, de ir a clase, no quedarse en casa, etc.
- Metodología: manera de impartir las clases y llevar a cabo el acto docente.
- Familia: relación de la familia con el centro escolar, que la familia sea más reconocida por el centro y fomente la participación.
- Centro educativo: administración e instalaciones del centro.

C) Diamantes individuales

Agrupamos a continuación todos los diamantes individuales de los componentes del grupo:

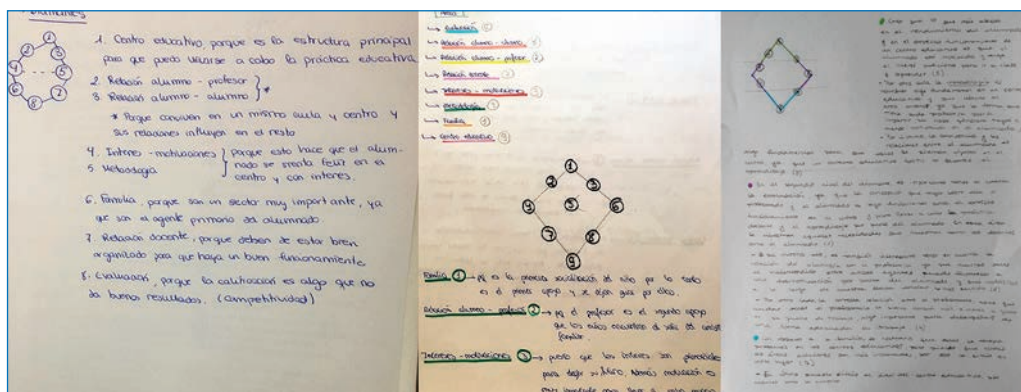


Figura 30.3. Diamantes individuales.

D) Diamante común

Tras la presentación de nuestros diamantes individuales, los pusimos en común y llegamos entre todos a los siguientes ámbitos de mejora.

1. **Relación alumno-profesor** → El profesorado es el segundo apoyo que el alumnado encuentra al salir del ámbito familiar, además también es importante destacar que un malentendido entre ambos puede favorecer una desmotivación por parte del alumnado, y que todos/as a lo largo de nuestra etapa escolar hemos sentido.

2. **Relación alumno-alumno** → Las relaciones entre iguales son importantes, ya que conviven día a día. Si estas relaciones son buenas las metodologías de las distintas asignaturas serán más amenas. Una buena relación entre iguales favorece el aprendizaje educativo.
3. **Intereses y motivaciones** → La motivación es muy importante para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y también para que los intereses del alumnado sean suficientes para ir a clase y aprender. Además, estos son primordiales para elegir su futuro.
4. **Metodología** → Este área es fundamental en un centro educativo y que afecta a la anterior, ya que la forma que tiene cada profesor/a para dar su clase generará mayor o menor motivación en el alumnado. Por otro lado, es también importante utilizar una metodología activa, puesto que favorece el interés del alumnado además de dar lugar a un aprendizaje más significativo.
5. **Evaluación** → Este área es necesaria para comprobar la evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también para ver cuáles son los déficits del sistema y comprobar que la metodología es la adecuada.
6. **Familia** → Es importante destacar que esta es la primera socialización de los menores, pero si tenemos en cuenta las áreas anteriores consideramos que son más importantes que la presente. Cabe destacar una buena relación entre el centro educativo y las familias, dado que los hijos/as pasan gran parte del tiempo en los centros.
7. **Relación docente** → La relación entre el profesorado debe ser buena, puesto que son el ejemplo a seguir del alumnado. Además, es necesario para que haya una coordinación en el funcionamiento del centro, ya que todo será más fácil si hay una buena convivencia entre estos.
8. **Centro educativo** → consideramos que el centro tiene que tener buenas instalaciones para que todo lo anterior funcione correctamente. A su misma vez, es necesario que todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentren cómodos.

E) Diamante de todo el grupo de clase

Finalmente, llegamos entre todo el grupo clase a las siguientes prioridades en el diamante grupal.

1. Comunicación.
2. Convivencia y conducta.
3. Formación es considerada como la respuesta a todos los problemas.
4. Metodología y evaluación.
5. Relaciones (socialización).
6. Motivación.
7. Organización de centro.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra el proceso de enseñanza de la técnica del diamante en el grado de pedagogía. Pues se considera una técnica que ofrece la posibilidad de que los alumnos adquieran el rol de «asesorado» y al mismo tiempo puedan tomar conciencia de la importancia de la función del asesor y del proceso de asesoramiento al centro educativo. Además se muestra como es una técnica reflexiva y de asesoramiento compartido. Se puede apreciar como su proceso de enseñanza se divide en tres fases, con tareas destinadas a las mismas. Por un lado, unas primeras tareas de introducción o análisis de problemas, tratan de identificar problemas y necesidades que posteriormente se convertirán en problemáticas a través de su categorización. Consecutivamente, se encuentran las tareas de continuación, que son las destinadas a realizar el diamante propiamente dicho, de forma individual, grupal y en gran grupo, en el que se seleccionaran las problemáticas convertidas en ámbitos de mejora y se llegarán a acuerdos grupales de prioridad. Y finalmente, con el diamante consensuado, se llegarán a acuerdos de mejora y el compromiso en su cumplimiento. Con el apartado final de final de resultados, que muestra la técnica y todas sus fases recogidas en un portfolio de un alumno de clase, se puede apreciar el desarrollo de la técnica real. Con este trabajo, se pretende dar pautas a colegas en el campo y como pueden aplicar la técnica del diamante con su alumnado de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26, 92 (Oct.), 859-888.
- Domingo, J. (2012). Funciones de asesoramiento. En *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 183-202). Octaedro.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento al centro educativo. *Colaboración y cambio en la institución*. Octaedro-EUB.
- Dowden, A. R. (2010). A personal journey in promoting social justice as a school counselor: An action research approach. *Journal of School Counseling*, 8(24), 1-23.
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 79.
- Pérez García, P. (2000). Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13.
- Pérez, M. P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo*. Octaedro.

La pedagogía social, una propuesta de buenas prácticas profesionales. Caso Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena

Rina De León Herrera¹ y Gloria Giammaria León²

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia la educación es un derecho de la persona y también un servicio público con una función social. De hecho, la Constitución Política en su artículo 67 señala que le corresponde al Estado garantizar y asegurar que sea de calidad en todos los niveles, y que cumpla sus fines. Adicionalmente, ordena que con esta se forme al ciudadano en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia. Sin duda, estos procesos redundan en la construcción de la sociedad civil y la familia.

La educación superior, se concibe como un proceso permanente encaminado a la formación integral que posibilita el desarrollo del ser humano para cumplir autónomamente funciones profesionales, investigativas y de servicio social sobre bases éticas (Ley 30 de 1992). De este marco normativo resaltamos, la responsabilidad social de la universidad como espacio de formación de profesionales desde una política de calidad, responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales entendiendo este último como el entorno social.

La odontología al igual que otras profesiones y disciplinas de la salud desarrolla prácticas profesionales, algunas de ellas muy especializadas, con énfasis en la asistencia a individuos, colectivos y su entorno. En estos procesos se organizan y ejecutan acciones socio educativas encaminadas a desarrollar habilidades en las personas responsables de orientar, realizar estas acciones (formadores, profesionales, administradores de la salud y entes rectores, entre otros) con énfasis en la práctica de derechos y deberes en salud, principalmente en lo relacionado con la promoción de la salud bucal, prevención de enfermedades, protección específica, control y manejo de riesgos.

1 Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Docente titular de la Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias (Colombia), rdeleoh@unicartagena.edu.co rinadelh@yahoo.com. Líder del grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible, categoría A de Miniciencias.

2 Corporación universitaria Rafael Núñez, Cartagena de Indias Colombia. ggiammaria77@hotmail.com

Por lo anterior, se hace necesario formar profesionales, con sentido social, conscientes del mejoramiento continuo de las prácticas, de la prestación del servicio, con una mirada integral de la salud bucal, como parte importante del mejoramiento de las condiciones de vida de la población, teniendo como centro la persona y su contexto. Ello implica entre otras, diseñar e implementar, con la participación de los actores del sistema de salud, estrategias encaminadas a fortalecer el desarrollo de acciones socioeducativas para el cuidado bucal, a través de programas de promoción de la salud, prevención de las enfermedades y de los riesgos en todo el ciclo vital, de acuerdo con las necesidades de la población. En este sentido, la universidad como uno de los actores del sistema, asume responsabilidades en la formación de odontólogos a nivel de pregrado y posgrado, las cuales son reguladas, ejecutadas y evaluadas según las normativas vigentes para tales fines, ejemplo de ello es la Resolución núm. 3577, de 2006, por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Bucal (PNSB). La Universidad debe aportar conocimiento científico y experiencia, amén de procesos de extensión, a través de prácticas profesionales de calidad.

La Universidad de Cartagena, en el marco de la responsabilidad social que le compete, asume desde sus procesos misionales, y sus funciones sustantivas la responsabilidad de formar profesionales competentes en distintas áreas del conocimiento, con una fundamentación científica, humanística, ética y axiológica, que les permitan ejercer una ciudadanía responsable, contribuir con la transformación social, y liderar procesos de desarrollo humano, entre otros; igualmente acompañar a través de alianzas estratégicas con instituciones públicas, privadas y la sociedad civil, la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas sociales que aquejan a la ciudad, a la región Caribe colombiana y al país, todo ello, bajo criterios de rigurosidad científica y tecnológica. Estos compromisos se reflejan en las misiones formuladas en las diferentes facultades y programas académicos, tanto de pregrados, como de posgrados, en los perfiles de egresados, planes de estudios y objetivos de formación de los profesionales.

Acorde con lo anterior, en el Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena en la misión anterior y en la actual, se resalta el compromiso de formar un profesional capacitado y cualificado en salud oral en los campos científico, investigativo, social y humanístico, enmarcado en valores de justicia, ética y tolerancia. Es decir, interesa desarrollar en el profesional una sensibilidad social, para trabajar con personas, grupos, familias, comunidades y, aportar al mejoramiento de las condiciones de vida; cimentado todo ello, en principios axiológicos que promueven el desarrollo humano, el respeto por la vida, la dignidad humana, la solidaridad, la inclusión y la defensa del medio ambiente. Bajo esta perspectiva, se define los objetivos, los perfiles de estudiantes y de egresados. Sentada las anteriores premisas, se hace evidente la coherencia entre la misión institucional y la del programa desde los referentes universales de calidad en la educación superior.

Dado que la pedagogía social es considerada una educación que rompe con la educación tradicional, y se ubica en los contextos donde se requiere de una educación para la vida, a la vez que se compromete, y asume la responsabilidad conjunta con las personas con las cuales trabaja en el desarrollo de sus potencialidades, se constituye en una alternativa para estos procesos de mejoramiento de condiciones de vida de poblaciones en que está comprometida el Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena. Esta disciplina, hoy más que nunca, se considera de gran trascendencia en los países en donde aún

no se ha alcanzado un potencial socioeconómico tal, que sus habitantes puedan tener una igualdad de oportunidades y una calidad de vida que les permita satisfacer sus necesidades.

Al respecto conviene decir, que la pedagogía social, es una disciplina que, si bien no es reciente, tampoco es fácil reconocerla con solo mencionar su nombre. Su trayectoria histórica inicia en Europa, exactamente en la Alemania del primer tercio de siglo XX, como respuesta a las grandes penurias ocasionadas por la Primera Guerra Mundial, que, como toda violencia masiva, deja a su paso problemas económicos y sociales, afectando de manera más dramática a la población infantil y juvenil. Lo anterior determinó que la pedagogía social fuera concebida principalmente en contextos de carencias. El profesor José Antonio Caride enseña los alcances de la pedagogía social, en los contextos con mayor necesidad de una educación humana y comprometida con los contextos deprimidos:

Ciencia de la Educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diversas expresiones de la acción e intervención social con la voluntad inequívoca de contribuir a favorecer el desarrollo integral de las personas y de los colectivos sociales, mejorando sus condiciones de bienestar, respetando los derechos humanos y contribuyendo a la calidad de la vida en toda su diversidad (Caride, 1988, p. 102).

2. METODOLOGÍA

El planteamiento de una educación necesaria para la vida, fuera de la escuela y de la familia fue fortaleciéndose a través del tiempo, partiendo de una concepción de ayuda, hasta llegar a la propuesta actual: una educación basada en las teorías críticas contemporáneas y en el pensamiento complejo, contexto donde se ubica esta investigación en la línea de Educación y Pedagogía Social del grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena.

Este planteamiento parte de los interrogantes surgidos en las discusiones que se han generado al interior del grupo de investigación, desde una mirada crítica reflexiva a las prácticas profesionales que se realizan en las Instituciones de Educación Superior en sus diferentes programas académicos. Se pretende ofrecer espacios de formación en Educación Social donde estarían enmarcadas las prácticas profesionales, algunas acciones de proyección social y de investigación para estos programas universitarios.

Se toma como institución en estudio, la Universidad de Cartagena, universidad pública fundada hace 193 años, con una trayectoria importante en la formación de profesionales comprometidos en impactar el país, la región y la ciudad, conformada por 10 facultades y 97 programas académicos (33 de pregrado y 64 de posgrados).

Basándonos en lo anterior, y atendiendo al objetivo general establecido en esta investigación de corte cualitativo, que tiene por objeto identificar las acciones socio educativas que desarrollan los diferentes programas académicos de la Universidad de Cartagena en el marco de las prácticas profesionales como uno de sus proyectos de extensión. En algunos casos, además se encuentran proyectos de investigación acompañados de procesos educativos en las comunidades, todo esto con miras a estructurar una línea base sobre

Educación y Pedagogía Social en la institución. En esta ocasión presentamos los resultados obtenidos en el Programa de Odontología, por la envergadura que tiene para esta disciplina, el conocimiento de las realidades sociales. Participaron como informantes 10 odontólogos; se utilizó como técnicas la revisión de documentación, entrevistas a docentes y directivos, y además un grupo focal.

3. RESULTADOS

En la investigación que se realizó se encontró una riqueza de proyectos sociales que involucran acciones socioeducativas desarrolladas por docentes y estudiantes en diferentes sectores de la ciudad y el departamento de Bolívar (Colombia) como parte de prácticas profesionales, y en algunos casos de investigaciones sobre situaciones específicas que inciden en la calidad de vida de personas, familias, grupos y comunidades.

En el currículo del programa el componente psicosocial se mira como medular, destacando los procesos educativos individuales y colectivos con diferentes grupos de población para impactar en la calidad de vida de los pacientes y sus familias, por eso es clara la intención de formación en contenidos sociales; el plan de estudio comprende asignaturas que facilitan el desarrollo de competencias relacionadas con procesos comunicativos, organización y fundamento de las acciones educativas, entre ellas se señalan: Educación en Salud I y II, Salud Familiar I, II y III y las Clínicas. Las dos primeras se desarrollan en los cuatro primeros semestres y las terceras del quinto al décimo semestre.

En las asignaturas Educación en Salud I y II, se considera esta como una estrategia importante para llevar a cabo las acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad; en este sentido, estas asignaturas posibilitan al estudiante no solo la identificación de los problemas de salud que con más frecuencia se presentan en las comunidades, sino que a la vez, permite la planeación de actividades preventivas que se podrían realizar a través de estrategias que conducen al desarrollo de procesos de organización y participación de personas y, contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los y las pacientes, a través de cambios en el comportamiento que se logran con acciones del equipo de salud. Se pondera en estas asignaturas, el trabajo interdisciplinario, intersectorial, el fomento de valores, hábitos, comportamientos de vida sana y factores protectores. De acuerdo con lo anterior, se abordan temáticas como: educación en salud (sentido, significado, fines), salud pública, salud oral, estrategias educativas individuales y grupales, trabajo comunitario, fundamentos normativos relacionados con la salud, métodos de solución de conflictos, entre otros. Estas asignaturas contemplan trabajo de campo y en el aula.

Las asignaturas Educación Familiar I, II y III son importantes en la formación del odontólogo porque le permite desarrollar competencias para el trabajo preventivo e integral con familias y comunidades en la solución de problemas asociados con la salud oral. Conocer al paciente, su entorno familiar y comunitario es fundamental para encarar de manera efectiva su tratamiento, apoyado en estrategias de participación comunitaria y coordinación intersectorial. En estas asignaturas se abordan temas como: conceptos y principios de salud familiar, la familia como sistema, ciclos vitales individuales, ciclo vital familiar, instrumentos de salud familiar (familiograma, el ecomapa, APGAR, entre otros),

sexualidad a través del desarrollo, problemas sociales como violencia intrafamiliar y maltrato infantil, programa Atención integral a las enfermedades prevalentes de la infancia (AIEPI), AIEPI clínico, AIEPI comunitario, manejo del paciente discapacitado y su entorno familiar, diversas estrategias de promoción y prevención y otras temáticas de interés dado los avances de la ciencia y las tecnologías.

Las Clínicas se implementan a partir del sexto y hasta el décimo semestre. El plan de estudio contempla «prácticas disciplinares» a través de 24 experiencias en diferentes áreas con grupos de población diversos que desarrollan entre sus unidades la prevención, al igual que el tratamiento. Se inicia con un diagnóstico que conduce en cada caso a un plan de mejoramiento. La prevención se realiza con niños, jóvenes, adultos, con situaciones específicas, para ello el componente educativo es importante tanto individual como en familia. Se destacan en el caso de la población infantil, la odontopediatría, y la clínica integral del niño. En estos espacios académicos se fomentan estilos de vida saludables con individuo, familia y comunidad.

En la Clínica Integral de Adultos I, II, III se realizan prácticas clínicas con tutorías directas de especialistas en salud familiar, educación en salud, estomatología y cirugía oral, periodoncia, rehabilitación oral, epidemiología y otras especialidades. Durante las tutorías clínicas se tiene en cuenta la interrelación paciente-familia y estudiante, integrando acciones socioeducativas.

Las Clínicas de Proyección Social I, II y III se implementan a partir del octavo al décimo semestre, se constituyen en espacios fuera de las aulas de clase y de las clínicas de la facultad, con la finalidad de acercar al estudiante a la comunidad, conocer diversas culturas y desarrollar actividades de promoción de la salud. Surgen los siguientes interrogantes: ¿tendrán los y las estudiantes las competencias necesarias para abordar estrategias de educación y participación comunitaria?, ¿cómo se adquiere el conocimiento de las realidades sociales?, ¿cómo se logra el equilibrio en las bases de la comunidad y se responde a las demandas de sus miembros para vivir de manera digna? Estas preguntas podrían llevarnos a revisar los contenidos o microcurrículos de las asignaturas, la forma como estas se desarrollan en la práctica, el impacto que tienen en la formación del profesional, en los resultados de aprendizajes, y si contribuyen a una formación holística e integral que permita al estudiante conocer la realidad social en la cual se va a implementar la acción profesional.

Si bien la realización de un diagnóstico integral es el énfasis en las clínicas, el diseño de un plan de restauración y tratamiento, debe contemplar su seguimiento, y valorar las acciones educativas que se realizan con el paciente y su familia. También en las clínicas se facilita la realización de actividades investigativas-formativas que enriquezcan las acciones diagnósticas y terapéuticas, dándole la oportunidad al estudiante de aplicar los conocimientos teóricos y prácticos para la solución de problemas de salud oral.

Recapitulando un poco, sobre los procesos socioeducativos del programa de pregrado de odontología, estos podrían tener un impacto mayor en los grupos y en las comunidades si se hacen coordinadamente con otras disciplinas no solo del área de la salud, sino de las ciencias sociales, ciencias económicas y de ingenierías por ejemplo, logrando así una mayor visibilidad de la Universidad de Cartagena a través de las prácticas profesionales, la docencia y la investigación en zonas vulnerables determinadas previamente, interven-

ción que sería de gran valor para medir la responsabilidad social de la Universidad de Cartagena en el contexto local o regional. Igualmente sería de gran valor, sistematizar estas experiencias disciplinares e interdisciplinarias encaminadas a fortalecer estos procesos educativos en las comunidades y en las clínicas con un enfoque fundamentado en la pedagogía social.

Por otra parte, en dos programas de posgrado de odontología, como son las especializaciones en Estomatología y Cirugía Oral, y Odontopediatría y Ortopedia Maxilar, se imparte la cátedra de Pedagogía Social abriendo una ventana a la posibilidad de esta formación integral, cuando ambas especialidades integran a su plan de estudio esta asignatura, desarrollando competencias en sus egresados que les permiten cumplir con las exigencias de su profesión. La cátedra de Pedagogía Social en estas especializaciones tiene como objetivos de aprendizaje:

- Contribuir al desarrollo de una conciencia crítica y de responsabilidad pública frente a los problemas de la convivencia ciudadana, la desigualdad social, la exclusión, la marginación, con miras a la construcción colectiva de un mundo más equitativo, más justo, más humano, a partir de la generación de espacios de reflexión y aprendizaje en los que se posibilite la intervención del profesional y el ejercicio de su liderazgo como educador social.
- Ayudar a develar y reducir modos erróneos de percibir, valorar, enjuiciar o razonar acerca de las relaciones sociales y a construir un sistema de pensamiento basado en el equilibrio de los derechos propios y los ajenos, entre los individuales y colectivos.
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, vinculándolas al trabajo en grupo, a la toma de decisiones colectivas y a una participación activa en el seno del grupo-clase y a la comunidad.

En el cumplimiento de estos objetivos se ha dotado a los y las estudiantes de habilidades y competencias para analizar, reflexionar e identificar situaciones sociales en su ejercicio profesional.

A través de proyectos de educación social, los y las estudiantes interactúan con pacientes de las clínicas o con comunidades, desde aquí se pone en práctica y asumen responsabilidades sociales, reconocen la diversidad cultural, la vulneración de derechos, la exclusión social, problemas de género y medio ambiente, entre otros. Lo rescatable de esta experiencia, es cómo humanizar a un profesional de la salud, cómo lograr que parta de un concepto integral de la persona y cómo lograr a través de la comprensión y la reflexión, que adopte los conocimientos de las ciencias sociales para ubicarse en forma holística en el mundo y respetar y valorar a todos y todas las personas con los cuales interactúa.

4. DISCUSIÓN

Se resalta el compromiso que tiene la Universidad de Cartagena con la sociedad, tal cual lo describen en su misión y visión. En palabras de Sáez Carreras y Molina:

La universidad debe romper fronteras espacio-temporales, culturales, políticas o económicas, para comprender mejor nuestro mundo y ofrecer lo más pertinente que el conocimiento humano pueda ofrecer en este momento. Conocimiento que pueda ser integrado, utilizado y sirva de basamento fundamental para comprender e interpretar nuestro mundo objetivo, la sociedad de nuestro tiempo (Sáenz y Molina, 2006, p. 183).

El Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena, incorpora los lineamientos orientadores de la política de salud bucal del país, centrada en «acciones participativas» que promueven los derechos y deberes de los pacientes en aras de propiciar condiciones de salud integral y aportar al mantenimiento de su calidad de vida, a partir de la formación de un profesional con un sentido de responsabilidad social en sus prácticas cotidianas. Promueve para ello, el enfoque del usuario-paciente teniendo como eje central la atención a la persona.

La pedagogía social como propuesta pedagógica para la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad, se constituye en una alternativa vinculante de formación para la ciudadanía, por tanto, para la formación de profesionales con un alto compromiso social desde la pertenencia, equidad y responsabilidad social que asumen las instituciones educativas para facilitar procesos de desarrollo humano desde múltiples sentidos, por cuanto permite a las persona comprender sus realidades y transformar sus entornos.

Partiendo del quehacer del Pedagogo Social, y de acuerdo con López Herrería (2000) quien plantea que ellos y ellas procuran el perfeccionamiento educativo fuera de las instituciones (aunque también puede coexistir con la educación formal), reforzando aspectos referidos a las dimensiones de la personalidad, es decir, la pedagogía social va más allá del simple aprendizaje teórico para entrar en otros aspectos como la afectividad, las relaciones personales y laborales, los hábitos estéticos y éticos, las actitudes y valores, que configuran la compleja realidad personal y comunitaria y el desarrollo del pensamiento crítico (Giammaría y De León, 2017).

Esta pedagogía vincula la investigación y la elaboración de proyectos sociales con la participación activa de los y las sujetos(as) involucrados en el proceso de aprendizaje, donde la transversalidad de la pedagogía social es esencial para la consecución de la acción práctica y transformadora. Lo anterior, implica reconocer al profesional pedagogo como un investigador, si se tiene en cuenta que la forma de llegar al conocimiento de las realidades es a través de la búsqueda y la indagación, lo que llevaría a pensar en la necesidad de una formación pedagógica a los diferentes profesionales, que desde su actividad práctica tienen contacto con grupos y comunidades.

5. CONCLUSIONES

Formar profesionales pedagogos, que no son necesariamente profesores de educación básica, ni docentes de las Instituciones de Educación Superior, es formar profesionales comprometidos con el verdadero cambio social. Todas las profesiones deben estar comprometidas con el desarrollo humano, por tanto, todas deben pensarse desde lo social, lo que implica necesariamente un compromiso ético-social, que oriente su ejercicio activo al compromiso con la superación de los conflictos e intereses actuales. Desde ahí liberamos

al profesional como un educador que impone conocimiento o técnicas de trabajo, privilegiando a la memoria, para reconocerlo como un verdadero(a) promotor(a) de la superación de las necesidades humanas, impulsador de las capacidades y las potencialidades de los y las sujetos(as) con las cuales trabaja, posibilitador del acercamiento del conocimiento profesional con la cultura y la cotidianidad de las personas con las que labora y recurrir al diálogo problematizador en busca de un conocimiento que lleve al cuestionamiento de la situación social de estos y estas (Giammaría y De León, 2013, 2020).

Se requiere seguir aportando al debate al interior de la Universidad de Cartagena, para la consolidación de la Pedagogía Social y la Educación Social en las prácticas y proyectos de extensión o proyección social, incorporando estrategias como la educación popular, la animación sociocultural, la investigación acción participativa IAP, los procesos socioeducativos en comunidades, entre otros, que permitan generar impactos positivos de desarrollo humano en comunidades en condición de vulnerabilidad. Es decir, aportar de manera científica a la solución de problemáticas sociales, a la construcción de comunidades y sociedades más humanas y justas.

Como plantea Fanny Añaños:

«En otras palabras, mediante la pedagogía social, como disciplina científica, y su brazo operativo, la educación social, se estudian y abordan las diferentes realidades, problemas o retos de la sociedad en cada contexto, con el fin de ofrecer respuestas viables que permitan el cambio, mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas y grupos, en una permanente interrelación con el entorno, en mutua interdependencia de sociedades más humanas y justas, y continúa diciendo la autora “la pedagogía social, en su dimensión teórica y práctica, no solo necesita desarrollar métodos y técnicas, sino un pensamiento pedagógico con dimensiones críticas hacia las situaciones sociales que provocan el proceso de violencia, marginación y exclusión en sus diversas manifestaciones, grados y momentos”» (Añaños, 2012, pp. 12, 32).

BIBLIOGRAFÍA

- Añaños Bedriñana, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz, revista *Convergencia*, 19(59), 13-41. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352012000200001&script=sci_abstract
- Caride, J. A. (1988). Hacia una configuración curricular de la Pedagogía Social en la Universidad ¿Qué contenido? *Revista Interuniversitaria*, 3, 101-108 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576934>
- Constitución política de Colombia de 1991. 4 de julio *Gaceta Constitucional*, 114, del 4 de julio de 1991.
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior Congreso de Colombia, 28 de diciembre de 1992. Congreso de la República.
- De León Herrera, R. y Giammaría León, G. (9 al 11 de octubre de 2013). *La pedagogía social y la educación social: pertenencia y relevancia en el contexto universitario*. Memorias XVI Congreso de la Federación Internacional de Estudio sobre América Latina y el Caribe, Antalya, Turquía.

- De León Herrera, R. y Giammaría León, G. (29 de septiembre-1 de octubre de 2017). *La pedagogía social y la educación social, como una estrategia de formación para la construcción de ciudadanía global en el medio universitario*. Memorias Congreso Internacional Educación Evaluación. Tlaxcala, México. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A252.pdf>
- De León Herrera, R. y Giammaría León, G (2020). *La pedagogía crítica, una propuesta pedagógica de buenas prácticas profesionales en territorios de vulnerabilidad. Caso Programa de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena*. En acta Universitatis szegediensis. Acta hispánica Supplementum II, Universidad de Szeged Departamento de Estudios Hispánicos Szeged, Hungría. ISSN: 1416-7263SZEGED. Recuperado de: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/acthisp/issue/view/1736>
- López Herreras, J. A. (2000) *Paradigmas y métodos pedagógicos para la Educación Social; la praxis pedagógica en la educación*. Editores Nau Libres.
- OMS (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Nueva York.
- Resolución número 3577 de 2006. Por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Bucal, PNSB. Ministerio de Protección Social. 28 de septiembre 2006. Bogotá D.C.
- Sáez Carreras, J. y García. Molina J. (2006). *Pedagogía Social, pensar la Educación Social como profesión*. Alianza Editorial.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París. Recuperado <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

32 Participación de las familias en los centros educativos como factor imprescindible en el proceso educativo

Lina Higuera-Rodríguez¹ y Marta Medina-García²

1. LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LOS CENTROS

En un momento en que los resultados escolares son importantes, muchos estudios han demostrado que el liderazgo educativo exitoso es un factor clave en la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje (Bolívar, 2012; Day y Sammons, 2013; Day et al., 2010; Leithwood, 2009, 2011). Su acción permite el mejoramiento desde abajo hacia arriba, creando condiciones institucionales que hacen más eficaces las organizaciones escolares. Aunque esta idea es común a muchos contextos y países, hay diferentes desarrollos y causas que merecen atención. En este caso, es interesante contemplar la «singularidad ibérica», en lo que respecta a las funciones y prácticas de la gestión escolar. Esto ha sido destacado en diferentes informes de TALIS (OCDE, 2014) que señalan a nuestro contexto como de poca tradición en el liderazgo educativo.

El proyecto internacional de liderazgo (ISSPP) (Day y Gurr, 2014) —en el que se inscribe este capítulo—, destaca el interés de estudiar situaciones diferenciales de liderazgo exitoso. Toma en consideración una mezcla de variables que marcan diferencias significativas en las tipologías culturales de las escuelas secundarias: los resultados de las escuelas y los índices del nivel cultural y socioeconómico del contexto en el que trabajan.

Las escuelas que trabajan en contextos difíciles también deben aceptar el reto de la mejora educativa, aunque deben hacerlo de acuerdo con su propia realidad y posibilidades. Ante el reto de trabajar en esos contextos, no hay lugar para la apatía o la resignación ni para hacer lo que es común en otras realidades. Sin embargo, es cierto que las escuelas y los maestros no suelen estar preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Estos estu-

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Sustituta interina en Universidad de Almería. mlinahr@ual.es

2 Doctora en Pedagogía. Profesora Sustituta interina en Universidad de Jaén. mameding@ujaen.es

diantes presentan importantes desafíos educativos y organizativos para cambiar la tendencia y revertir la historia de fracaso y obtener mejores resultados educativos en términos de rendimiento escolar, participación activa, reducción de la deserción escolar temprana y el ausentismo, o mejorar la coexistencia en la escuela y la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Así pues, además de considerar las conocidas propuestas para un liderazgo exitoso (Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Leithwood, 2009; Robinson, 2007), los contextos desafiantes implican tomar en consideración otros factores. Uno de ellos es la inclusión educativa, con interesantes novedades a partir del «Índice de Inclusión» (Booth y Ainscow, 2002), que marca un claro horizonte con el que valorar hasta qué punto una escuela es o no lo que se puede llamar inclusiva. Este índice pone de relieve tres dimensiones clave para determinar que una escuela es inclusiva: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y desarrollar prácticas inclusivas.

Otro factor, con una perspectiva más comprometida, es todo el movimiento de lucha activa por el derecho a una buena educación para todos, desde una perspectiva de «justicia social». Esto significa afrontar el reto de educar a los colectivos en riesgo de exclusión social y educativa. Trabajar en contextos difíciles requiere una propuesta resistente y justa, como en los estudios de Day (2014) o Day y Qing (2014) sobre el liderazgo resistente para tiempos convulsos.

El objetivo de la educación inclusiva para la justicia social es eliminar cualquier indicio de exclusión y reducir al mínimo el fracaso escolar y los efectos de la vulnerabilidad social y educativa en la que viven los estudiantes y han construido su identidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007; Ryan, 2006).

Ambas ideas se han tenido en cuenta por separado en la literatura sobre el liderazgo, denominándolo «liderazgo inclusivo» (Hollander, 2012; Muijs et al., 2007; Ryan, 2006) y por la justicia social (Moral et al., 2020; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010; Stevenson, 2007; Walker, 2006). Este estudio se realiza desde una perspectiva que integra a ambos, lo que es compatible con las directrices del proyecto del PISC mencionado anteriormente.

Bolívar, López y Murillo (2013), basándose en los rasgos de un liderazgo exitoso e inclusivo, identifican una serie de prácticas y características de este tipo de liderazgo inclusivo para la justicia social:

- a) Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la justicia social.
- b) Fomentar una cultura escolar en y para la justicia social.
- c) Dar la máxima prioridad a los miembros de la comunidad escolar y a su desarrollo personal, social y profesional.
- d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, fomentando el desarrollo de culturas educativas compartidas.
- g) Ampliar el capital social de los alumnos evaluados por las escuelas.

El propósito de este liderazgo es minimizar las vulnerabilidades y los fracasos mejorando la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, es muy relevante trabajar en esta línea: definir la visión, los valores y la dirección, crear confianza, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, rediseñar los roles y responsabilidades distribuyendo el liderazgo, crear ambientes resistentes y saludables, repensar colectivamente el currículo y fomentar el mejoramiento de los maestros como profesionales comprometidos, reflexivos y miembros de una comunidad profesional de aprendizaje, tanto a nivel interno —entre los profesionales— como con la comunidad.

Como señala Ritacco (2011), en contextos difíciles y de riesgo de exclusión social, las buenas prácticas de la dirección de las escuelas se asocian a características como la flexibilidad, el respeto o la autonomía, apoyadas en valores democráticos y participativos para contrarrestar el fracaso escolar y fomentar la cohesión social.

En consecuencia, estos líderes educativos asumen riesgos, son cercanos y accesibles, invierten en las relaciones y en el cuidado de sus colegas, se esfuerzan por generar confianza y promover cambios compartiendo información con todos los involucrados, son reflexivos y trabajan utilizando la colaboración y compartiendo responsabilidades y tareas para alcanzar objetivos comunes. Por tanto, tienen un propósito claro que se plasma en un buen proyecto educativo que se extiende a toda la comunidad.

Sobre la base de estos elementos y los intereses mostrados por el ISSPP, consideramos pertinente establecer un entendimiento a tres niveles. El primero es investigar la propuesta de la escuela y su proyecto educativo, insistiendo tanto a nivel del director como protagonista, como en la concepción de lo que es el éxito educativo en el contexto de la escuela. De esta manera, se puede determinar hasta qué punto son escuelas inclusivas y de justicia social.

El segundo nivel es investigar la concepción de liderazgo de la comunidad. La percepción de liderazgo va a determinar el tipo de liderazgo y su evolución en el proceso de desarrollo de la escuela. El último nivel consiste en los resultados o impactos sobre el comportamiento y los resultados del aprendizaje, así como sobre la propia comunidad (docente o profesional externo).

1.1. La importancia de la participación de las familias en los centros escolares

La participación de las familias en los centros educativos es muy importante para el desarrollo integral del alumno, pues sin estas, se dificultaría el camino para poder llegar al éxito escolar.

2. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos se encuadra dentro del Proyecto ISSPP (International Successful School Principalship Project), que se desarrolla en un centro de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España). Está ubicado en un contexto socio cul-

tural desfavorecido, donde gran parte de la población son familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social, predominando, familias de etnia gitana. Dicho centro está catalogado como de «difícil desempeño» por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde en los últimos años, evidencia una mejora en el logro de los estudiantes, disminuyendo a la mitad el número de alumnado con fracaso escolar.

El centro imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y desde los últimos años está trabajando para implantar enseñanzas de Formación Profesional Básica, como una medida para retener a estudiantes con un alto riesgo de abandono escolar. El centro cuenta con 24 profesores, dos personas de administración y servicios, y 180 alumnos y alumnas. Las señas de identidad del centro es la heterogeneidad (a nivel de competencia curricular del alumnado, familias y profesorado) y el proyecto de atención a la diversidad vigente desde la creación del centro.

Entre los retos más desafiantes, percibidos, se encuentra el hacer frente al absentismo escolar, para lo que se considera necesario una intervención más integral, mayor compromiso por parte de los responsables políticos, necesidad de recursos personales y una mayor cooperación con el Equipo de Orientación Educativa. Por otro lado, se considera la necesidad de un mayor apoyo a nivel de recursos personales para garantizar la atención a la diversidad en el centro, aspecto que, actualmente, se afronta por la propia voluntad del personal docente del centro.

Para la recogida de la información, se realizó mediante entrevistas estructuradas previamente elaboradas en el Proyecto ISSPP. Estas entrevistas se realizaron en varios momentos a directivos, jefe de estudios, profesores, alumnado, familias y personal externo. En este centro, el personal externo fue la técnica de absentismo que dio una gran visión basándose en esta perspectiva.

3. RESULTADOS

3.1. Contextualización

El Instituto de Educación Secundaria se ubica en Granada. Entre su población existe un importante número de familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Un importante núcleo de la población es de etnia gitana, cuya personalidad y vida fueron fuente de inspiración para el artista Federico García Lorca, una de las grandes señas de identidad de la localidad.

Junto a este alumnado, otra buena parte provienen de familias que comparten características como bajos niveles de renta, desestructuración familiar o pocas expectativas que le genera el sistema educativo como agente de promoción social ante las necesidades más inmediatas y básicas que deben satisfacer (alimentación, etc.). Es por ello, que existe un número de alumnado denominado «temporero» que, en las temporadas campesinas, dejan de asistir al centro para ayudar económicamente a sus familias.

Catalogado desde la Delegación Territorial de Educación como centro de «difícil desempeño», en los últimos años, evidencia una mejora en el logro de los estudiantes, disminuyendo a la mitad el número de alumnado con fracaso escolar.

Este centro participa en proyectos educativos ofertado por la Junta de Andalucía, entre ellos Vega Educa, Ecoescuelas, Escuela Cultura de Paz. Además, cuenta con planes de mejora en forma de proyectos que pretenden dar proyección a la localidad y a las circunstancias del centro. Proyectos educativos como El Huerto Ecológico, La Casita, revista *La Chopera*, un grupo de teatro y un coro, forman parte de un elenco de proyectos educativos dirigidos a fomentar el desarrollo de valores (trabajo en equipo, igualdad.) a través de la coeducación, el respeto al medio ambiente y la cultivación de la sensibilidad artística. Estos proyectos se articulan favoreciendo el aprendizaje de contenidos de las materias instrumentales (Matemáticas, Lengua y Literatura, etc.) de forma transversal. Las actividades complementarias atienden a los intereses y motivaciones del alumnado del centro y tienen un carácter inclusivo.

3.2. Resultados de entrevistas a sujetos sobre la importancia de las familias en los centros

Entre los retos más desafiantes, percibidos, se encuentra el hacer frente al absentismo escolar, para lo que se considera necesario una intervención más integral, mayor compromiso por parte de los responsables políticos, necesidad de recursos personales y una mayor cooperación con el Equipo de Orientación Educativa (que es un equipo de apoyo externo especialmente orientado hacia la Educación Infantil y Primaria de la zona educativa que surte de alumnado al instituto). Por otro lado, se considera la necesidad de un mayor apoyo a nivel de recursos personales para garantizar la atención a la diversidad en el centro. Aspecto este que, actualmente y en tiempo de crisis, se afronta básicamente por la propia dedicación y vocación del personal docente del centro. Reivindican que, para conseguir los recursos necesarios, desde la Administración Educativa se debería considerar las características, estructura y filosofía de un centro de esta tipología para dotar de forma coherente y con posibilidad de éxito. Junto a esta discriminación positiva en la dotación de recursos, desde la dirección del centro se considera necesario contar con un personal implicado y comprometido con el proyecto educativo de centro y con una educación para todos, para que la atención a la diversidad funcione. Por ello, se afanan en crear y mantener las condiciones para que el profesorado se sienta a gusto en el centro.

«Los objetivos que tenemos que plantearnos pues yo creo que eso, intentar un poco cambiar la mentalidad tanto de las familias de que este centro no es un gueto, ¿sabes? Esa es una de las cosas que a mí más me preocupan. Y me gustaría que eso cambiara y es un reto. Ir demostrando que esto no es un gueto que es un centro estupendo, que la atención a la diversidad se da, efectivamente, tanto por arriba como por abajo. Esa es una de las cosas que a mí más me gustaría poder realizar y peleando por ello estamos siempre, siempre estamos peleando por dar la imagen real del centro, que no... aun así estamos catalogados como de difícil desempeño en delegación (JE1).»

Otras de las fortalezas destacadas por los entrevistados fueron la atención a la diversidad (núcleo y origen del proyecto educativo), las relaciones con la comunidad (ayunta-

miento, Asociación de madres y padres, colegio, cooperativa...) —consideradas como muy importantes—, y la apuesta por las enseñanzas artísticas. Es esta última una forma de poner en valor y desarrollar habilidades y sensibilidades muy arraigadas de un colectivo amplio del alumnado en beneficio de todos.

«Cuando decía, es muy importante saber de dónde partimos, es que eso nosotros ya lo sabemos, que el instituto suene música clásica cuando entras, que haya cuadros de Velázquez y de Goya en los servicios, que el suelo esté limpio, no está para los niños que vienen de familias normales, que también, está para estos que vienen de casas muy desestructuradas, que en un secadero de tabaco medio arreglado vive toda la familia y que necesitamos que, desde que entran por la puerta del colegio, sepan que no están en el paseo, que no están en el Chozo, que no están con los colegas, que vienen a otros sitio donde hay que procurar no dar voces, ¿dan voces? si es que en su casa dan muchas, pero tienen que percibir desde que entran que el entorno es otra cosa. Como nos creemos eso de que el espacio educa, pues procuramos que el instituto esté bonito, luminoso, limpio..., entonces, con esas familias no contamos y sabemos que no contamos y sabemos que el mensaje que le damos nosotros a esos niños en la escuela no tiene nada que ver con lo que ven en su casa, no ya tanto el mensaje, incluso el ejemplo. ¡Es con los que más cuesta, pues claro! ¿van a titular? probablemente de eso 20% de alumnos casi ninguno, pero ya lo sabemos. Por eso te decía, ¿cuál es el objetivo, es curricular? No, no es curricular, es que vengan limpios que sean puntuales, es fíjate, con algunos que se traigan y se lleven la mochila, no ya que hagan deberes, ¿hacer deberes? Si no tienen cuarto físicamente, no hay cuarto es que se tira en los colchones y duermen. (D11).»

Atendiendo a su papel en la motivación y dirección del personal, sin perder de vista las condiciones de acceso del profesorado al cuerpo docente, percibe como requisito de un proyecto caracterizado por la atención a la diversidad, personal docente comprometido con la ideología que caracteriza a esta forma de concebir la educación. Desde su liderazgo intenta facilitar el trabajo y cuidar las relaciones con el profesorado. En las siguientes palabras lo manifiesta el director:

Al final, lo que intentas es tener muy contenta a la gente que trabaja mucho, tener contentos a los otros porque, encima de todo, creo que cuidar las relaciones afectivas con el profesorado es muy importante, y más en un instituto como este. Pero es verdad, que tengas que estar peleando por profesores y que no se enteran de que institutos de esta tipología solo funcionan con gente que de verdad quiera estar, que sepa a dónde va, que sepa a qué va y que esté a gusto. Entonces, es verdad, que sales achicharrado, porque dices «es que no se enteran» y yo creo que no es tan difícil de entender. Esto no es un instituto del centro de Granada, es que eso yo creo que lo entiende cualquier persona. «Es que los sindicatos pelean porque salga la plaza», bueno pues habrá que explicarles a los sindicatos o preguntarle si son sindicatos de clase o no. Pero qué me estáis pidiendo, ¿apostamos de verdad por todos, o no? A lo mejor es que yo soy muy ingenuo, yo es que lo veo tan claro y tan fácil de entender que no me cabe en la cabeza que no se den cuenta, quienes tienen la posibilidad de arreglar esto y de solucionarlo.

«Este aspecto es percibido por el profesorado. Una de las profesoras concibe este aspecto como un reto del centro “intentar unirnos a todos. A todo el claustro. Que hay profesores que no se lo creen”» (PROF2.1).

Desde la visión de las familias, se perciben los siguientes retos del centro:

«yo no conozco mucho de la otra parte de la directiva, pero desde que está el director se busca proyectos para que todos los niños estén integrados, que no se sienta nadie solo. Desde que está él es lo que veo. Se lucha mucho que no haya absentismo, se buscan proyectos que los motiven y quieran venir al colegio» (MADRE).

Desde la perspectiva de las familias y profesorado se perciben diversos logros en cuanto a las medidas de disciplina del centro.

«Y que hay más posibilidades antes de expulsarlos. Hay más internas que externas y para que los niños no estén en la calle. Te vamos a expulsar, pero vas a estar en el centro y no en la clase. por eso también podría haber más profesores para esos niños» (MADRE).

Uno de los grandes logros es haber conseguido que aumente el número de graduados, especialmente los alumnos de etnia gitana.

«Pues los niños que salen de aquí con su graduado tienen mucho mérito porque no tienen familias ni que apoyen los estudios, porque no entienden para que sirven esto y hay otros que no tienen ni condiciones, es decir, cuando tu entras a una casa y no tienes una mesa para estudiar y la música está muy alta, o que su madre te dice que hagas las cosas antes de irte al instituto o que limpies antes de que te pongas a estudiar, que esos casos los tenemos, pues para mí tienen mucho mérito que esos niños sigan adelante sin que nadie crea en ellos, pues ellos entienden que su camino no es el que están viendo en las casas. Algunos de esos sacan graduado» (PRO-1).

4. CONCLUSIONES

A pesar de que el centro está catalogado como «difícil desempeño» se puede observar que el liderazgo se hace visible desde una perspectiva inclusiva, ayudando a mejorar la atención a la realidad educativa del centro haciendo hincapié en la reducción del absentismo y fracaso escolar. Todas las estrategias y medidas son significativas para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Aunque no es el objetivo principal del proyecto educativo/inclusivo del centro, es una finalidad imprescindible para lograr el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado.

Para hacer frente al absentismo y fracaso escolar, se ha tomado una serie de medidas que ayudan a fomentar la participación de las familias, mejorar la relación alumno-profesor.

sor y alumno-alumno. Todas estas propuestas y actividades son de gran ayuda para el centro y para atender a la diversidad.

En conclusión, el liderazgo desarrollado en este centro educativo actúa como un factor protector frente a los procesos de exclusión, motor de cambio y factor de resiliencia en la institución (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Day, 2014; Lazaridou y Becca, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- AGAVE (2015). *Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion* (2.^a ed.). *Developing learning and participation in schools* (2.^a ed.). Manchester: CSIE. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Day, C. y Qing, G. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. Londres: Routledge.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Cfbt Education Trust.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 638-654.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Fraenkel, J. y Wallen, N. (2008). Experimental research. En J. Fraenkel y N. Wallen (eds.), *How to design and evaluate research in education*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Hollander, E. P. (2012). Inclusive leadership and idiosyncrasy credit in leader-follower relations. En M. G. Rumsey (coord.) (2012), *The Oxford handbook of leadership* (pp.122-143). Oxford: Oxford University Press.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek School principals. *Educational Management Administration y Leadership*, 42(5), 321-334.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek School principals. *Educational Management Administration y Leadership*, 42(5), 321-334.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass.
- Moral, C., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romero A., Martínez-Valdivia, E. y Morales, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 107-130. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562100>
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 157-167.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership* (vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230710829937>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (eds.) (2010). *Sage handbook of mixed methods in social y behavioral research*. Londres: Sage.
- Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counseling*, 21(2), 114-124.

33

Formas de relación, percepciones y sentimientos de jóvenes hacia la escuela en contextos vulnerables¹

Diego Fernando Acevedo León² y Nohora Elisabeth Alfonso Bernal³

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue realizada para identificar los sentidos y sinsentidos otorgados a la escuela por estudiantes de sexto a undécimo, entre los 12 y 19 años de edad, en una institución pública del departamento de Boyacá, Colombia. Se utilizó el enfoque biográfico, a partir de talleres de memoria colectiva y de experiencias escolares, agrupadas en tres líneas: formas de relación, percepciones y sentimientos hacia la escuela. Las formas de relación con la escuela, retoman planteamientos de Husserl (citado en Fischl, 2000), desde el mundo de los fenómenos, es decir, la forma en que se presenta una realidad; posteriormente cómo es percibida dicha realidad y luego cómo se establecen relaciones. Las percepciones escolares entendidas desde Ardiles et al. (2014) como la forma en que se experimenta y se producen vivencias escolares, propiciadas por diversas relaciones escolares que se establecen, en este caso: desde aspectos físicos de los estudiantes, en vivencias de mujeres-estudiantes y a partir el influjo de la tecnología en la escuela. Estrechamente ligados a los sentidos están los sentimientos, asumidos como formas en que se generan apegos o rechazos hacia la escuela dada por las experiencias que suceden a diario, y que configuran una serie de emociones. Esta concepción se enmarca desde los afectos y reacciones, surge como respuesta emocional hacia la escuela, propiciando diversos sentimientos, tanto buenos como malos (González, 2010). En cada uno de estos matices de sentido, se re-

1 Esta ponencia se desprende de la tesis doctoral titulada *Experiencias, Valoraciones y Significados de la escuela en Jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá. Voces y Relatos de vida*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020) (sin publicar).

2 Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Secretaría de Educación de Boyacá Colombia. Investigador Grupo de Investigación para la Animación Cultural (Muisuata) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

3 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca. Colombia. Investigadora y directora del Grupo de Investigación para la Animación Cultural (Muisuata) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Jefe de Posgrados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

conocen grados de afectación familiar y social en la vida juvenil, que en medio de la vulnerabilidad conceden sentido a la escuela como posibilidad de una vida digna. Son las narrativas de los estudiantes un aporte desde el contexto colombiano, en consonancia con trabajos realizados en México, Chile, Argentina, Brasil, lo que permite identificar afinidades, contrastes y nuevas orientaciones del proceso escolar de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y pobreza en el bachillerato.

2. MÉTODO

Se identifican las experiencias escolares desde el enfoque biográfico, que pretende inicialmente reconocer una función política de la educación, en los procesos psíquicos, sociales, culturales que impiden o propician la consolidación de trayectorias escolares (Argüello, 2014) y de la escuela como productora de sentidos. Las experiencias preliminares denotan subjetividades, luego confluyen de manera objetiva en vivencias afines (Pujadas, 2000), pues las experiencias escolares son particulares, otras comunes, sin embargo, aportan elementos de intertextualidad frente a la escuela. Así para identificar experiencias escolares se realizaron talleres colectivos de memoria (12 sesiones), en las que participaron 92 estudiantes de la institución, más 14 exalumnos (desertores). Las narraciones se clasifican en dos grupos: 66 relatos de vida de experiencias escolares iniciales y 36 relatos de vida de adolescentes caracterizados en situaciones de vulnerabilidad.

3. FORMAS DE RELACIÓN

3.1. Relaciones escolares, forma de adaptación en contextos escolares vulnerables

En contextos escolares vulnerables los estudiantes, reconocen dificultades en el proceso de adaptación a la escuela: «la vida en mi pueblo era más tranquila, aquí en el nuevo colegio, me va regular» (alumno-7.º); «el lugar en el que vivíamos no había trabajo, por eso llegamos aquí, mi rendimiento escolar era bueno, ahora voy perdiendo cuatro materias» (alumna-9.º). También se evidencian procesos de adaptación, relacionados con el conflicto armado: «donde vivíamos se enfrentaba el ejército y la guerrilla casi todos los días, un día nos amenazaron y tuvimos que salir, al principio fue difícil, pero logré adaptarme» (alumno-10.º); y, «cuando comenzaron las amenazas hacia mi padre salimos y dejamos todo tirado, esto ha sido difícil» (alumna-7.º).

En las experiencias internas escolares, se identifican tensiones entre estudiantes-maestros, por sanciones, llamados de atención y faltas a las dinámicas establecidas en las instituciones: «al principio cuando llegué al colegio era callado, después me uní a un grupo de nuevos amigos, solo íbamos a molestar y a burlarnos de los profesores» (alumno-10.º); «somos un grupo de 8 estudiantes, nos la pasamos en todas las clases haciendo indisciplina» (alumno-9.º). Otros viven situaciones complejas: «un día me culparon de coger una billetera y que tenía piojos, ese día me empezaron a discriminar, si teníamos trabajos en

grupo nadie quería hacerse conmigo. En medio de los malos tratos y ofensas me cambiaron de colegio» (alumna-7.º).

3.2. Tareas y trabajos en la vida escolar

Los estudiantes reconocen que el trabajo escolar va adquiriendo grados de complejidad con el paso de los años, pasando del juego y las actividades lúdicas, a la realización de trabajos y actividades que generan agotamiento y desinterés, ya sea por temas incomprendibles, materias que generan rechazo, trabajos repetitivos, aburrimiento en las metodologías de enseñanza, «la verdad en primaria era bonito estudiar, jugábamos y nos divertíamos, pero al comenzar el bachillerato todo cambió, ahora es solo trabajos, tareas, exposiciones que cansan y aburren» (alumna-8.º); «no entiendo para que me toca aprender un montón de cosas que no creo que sirvan» (alumno-9.º) y, «no me gusta matemáticas, ni inglés, si no fuera por esas materias mi vida sería tranquila» (alumna-11.º).

Para otros estudiantes, los trabajos escolares son los que dan sentido a la escuela y son vistos como aprendizajes necesarios, la razón de ser de quien estudia, una obligación del estudiante: «es importante estudiar, por eso la responsabilidad en la presentación y entrega de todos los trabajos y evaluaciones es lo principal» (alumno-7.º) y, «¿a qué vamos al colegio? a aprender muchas cosas, se aprende haciendo trabajos» (alumna-9.º).

3.3. Adaptación rural-urbana

Se reconoce desventaja social para jóvenes rurales o afectados por el conflicto armado, donde la vida familiar, profesional y laboral son más difíciles. Aun así, estudiantes y familias tienen grandes esperanzas en la escuela, como oportunidad para vencer la pobreza: «salí del campo porque aquí no hay colegio, solo la primaria, y quiero una vida mejor para mí» (alumno-10.º), o «en el campo ayudaba con agricultura y ganadería, allá la vida es muy dura, toca trabajar mucho, quiero estudiar para que no me toque tan duro como antes» (alumno-8.º).

4. PERCEPCIONES DE JÓVENES VULNERABLES A LA ESCUELA

4.1. El aspecto físico como percepción escolar

Surgen sinsentidos escolares, por estigmatización y discriminación en estudiantes de baja o alta estatura, o quienes viven situaciones de pobreza, racismo, Algunas manifestaciones al respecto son: «6 años después, llegando de nuevo al colegio me sentía diferente, no era la misma niña tímida que todo el mundo podía burlar, me sentía segura, no me acomplejaba por ser gordita y bajita» (alumna-11.º); «el maltrato porque mi piel no es como la de todos ¿qué culpa tengo?» (alumna-10.º); «no me gusta como soy, quisiera cam-

biar mi aspecto físico, los dientes son para mí una tortura» (alumno-9.º); «se burlan porque soy alto, soy el mayor, he perdido 2 años, me aburre que sean tan infantiles» (alumno-7.º).

4.2. Experiencias escolares de mujeres adolescentes

Las estudiantes revelan que: «los hombres son bruscos y ofensivos porque somos mujeres, me da tristeza de algunas compañeras que las ofenden demasiado» (alumna-9.º); «los compañeros son irrespetuosos con nosotras, ofenden con chistes de doble sentido» (alumna-10.º). Las adolescentes expresan: «he tenido experiencias afectivas malas en el colegio, creí en el hombre de mis sueños te ofende, te destruye, te dice estás gorda, haces cosas que no debes hacer: cortarme, fumar, dejar de comer, hacer ejercicio en exceso, en estos momentos tengo una infección estomacal por alguien que no vale la pena» (alumna-9.º).

En los hogares se evidencia el machismo: agresión física, verbal y sexual, que desencadenan percepciones escolares bajas: «he tenido experiencias duras que ningún niño debe pasar, tuve una recaída en las drogas, a mis padres les cargo rencor por el pasado que es mejor no recordar» (alumna-8.º); «hace tres años vivo con mi mamá y mi hermana, ha sido difícil pues mi mamá consiguió una pareja, es uno de mis temores convivir con una persona que no conozco (abrazos-propuestas-inadecuadas) casi no duermo de pensar que algo malo me pueda pasar, he bajado mi rendimiento escolar» (alumna-8.º).

4.3. Percepciones escolares desde la tecnología

Reconocer la presencia de la tecnología y el impacto en la vida de los estudiantes desde sus experiencias: «en clase me la paso jugando en el celular, lo utilizo cuando me aburro o no entiendo nada» (alumno-10.º); «mis compañeros se la pasan pegados al celular, no ponen cuidado en clases» (alumna-9.º); «hay muchos que ni duermen por estar jugando en el celular, al otro día llegan a dormir a clase» (alumno-10.º). Otros usos nocivos tienen que ver con las agresiones vía redes sociales (*cyberbullying*): «usan las redes sociales para ofenderse, burlarse» (alumna-10.º) o para enfrentar sus realidades familiares: «en lo que más encontré ayuda para escapar de la realidad fue en las redes sociales, me distraían y me alejaban de la realidad» (alumno-11.º).

En cuanto al acceso a Internet, se reconocen preocupaciones. La primera tiene que ver con la falta de decantación de la información que encuentran en la red, se asume como válido todo, «los profes nos regañan porque los trabajos solo es copiar y pegar» (alumno-9.º); «mis tareas y trabajos las hago de internet, a veces me va bien otras no tanto» (alumna-7.º). La segunda se refiere a las horas dedicadas al entretenimiento: «en las noches veo tele con mi mamá y hermanos hasta las 10 pm, a veces me da pereza y ya no hago tareas, las hago antes de clases» (alumna-8.º).

5. SENTIMIENTOS ESCOLARES DE LOS JÓVENES

5.1. Sentimientos hacia la escuela

Las experiencias de la escuela, reflejan sentimientos que surgen desde momentos compartidos: «cuando estábamos en sexto no nos importaba nada, lo mejor era salir del colegio e irnos al parque a hablar, jugar y a conseguir novia» (alumno-9.º); «pasamos la voz, para irnos a la casa de X, a ver películas, a tomar onces, o hacer una rumba» (alumna-11.º). Al interior de la escuela se pueden reconocer relaciones afectivas que generan compromiso y responsabilidades decisivas, como el embarazo adolescente. Las estudiantes manifiestan sentimientos de tristeza «ser madre tan joven, mi embarazo a punto de terminar mi bachillerato ¿por qué a mí? lo peor que he vivido» (alumna-11.º).

Frente a los sentimientos de amistad escolar, surgen algunos riesgos juveniles como el consumo de sustancias lícitas como el tabaco, alcohol, e ilícitas como las drogas. Los jóvenes así lo expresan: «una mala experiencia que tuve fue probar la marihuana y alcohol. No me arrepiento de nada de esto, es bueno en estas edades» (alumno-10.º) y «no he podido dejar las drogas lo intento y lo intento» (alumno-9.º).

5.2. Sentimientos hacia la escuela desde estilos y modos juveniles

En la escuela se reconoce un proceso de autenticidad juvenil, manifestado en estilos de vida juvenil. Es importante para los adolescentes contar con espacios de diversión, debido a extensas jornadas escolares, de ahí su crítica a la jornada única (7 am 4 o 5 pm), sumado a la saturación de tareas y trabajos que riñen con espacios de ocio y diversión: «la jornada es muy larga y aburrida» (alumna-10.º); «estaba aprendiendo a tocar acordeón, la jornada es muy larga, no he vuelto a clases» (alumno-8.º).

Frente a las relaciones de amistad, se asumen posturas radicales referentes a las rupturas, no se perdonan, se habla de examigos: «este año he aprendido muchas cosas, que los amigos no existen, ni siquiera creo tener compañeros» (alumna-11.º). Elementos como la música se conciben como armonizadores: «la música es para mí tranquilidad y paz, me aleja de los problemas y del mal ambiente familiar» (alumno-9.º); «el reggae me tranquiliza, hay verdades sobre la sociedad, la corrupción, la juventud y la vida» (alumno-11.º). En relación a los procesos identitarios, es importante para los jóvenes el estar a la moda como elemento diferenciador y de identidad «nos gusta vestir a la moda, jeans y tenis y algunos símbolos que nos identifican» (alumno-11.º) y «en octavo conocí nuevas chicas estuve a la moda: el piercing, el maquillarme, vestirme chic» (alumna-11.º).

5.3. Sentimientos escolares desde la normatividad

Los estudiantes que asumen actitudes de rechazo-trasgresión normativa, se generan conflictos constantemente, el incumplimiento de la norma parece su objetivo, no obtienen

buenos resultados académicos y una y otra vez viven la reprobación. Son estudiantes que hacen difícil la convivencia y el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje: «comencé secundaria, conocí a mis amigos, nos metíamos en muchos problemas, nos pasamos ofendiendo a cualquiera y era de problema en problema, llamaban a mis padres, pero seguíamos peor, ahora estoy repitiendo y creo que otra vez voy a perder» (alumno-7.º); «no entiendo para que tantas normas en el colegio, no sirven de nada» (alumno-9.º); «nos molestan por el uniforme, el peinado, el uso de piercing, ¿cuánto nos prohíben aquí? cuando salgamos del colegio lo vamos a hacer, entonces para que exigen» (alumna-11.º) y, «otra vez en noveno comencé con muchos problemas pues los docentes que me dictaban ya me tenían en mal concepto, al siguiente año otra vez, ahora por tercera vez 9.º (alumno-9.º). Las normas parecieran no consultar y tener en cuenta las libertades y los aspectos que debieran hacer sentir a los estudiantes como parte de la institución escolar.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias escolares en contextos vulnerables, reconocen la escuela como escenario de amistad-afectividad y expresión juvenil, en relación con trabajos de Guerra (2000); Aisenso et al. (2008 y 2013); Romo (2009); Llinás (2009); Hernández (2010) y Weiss (2015). Sin embargo, en contextos vulnerables el escenario escolar desvanece su sentido desde dificultades familiares y sociales, lo reconocen también Guerra (2000); Postigo et al. (2006); Foglino et al. (2008); Corica (2012); Ibarra et al. (2013); Román (2014) y Estrada (2014), en una línea más radical se enfatiza en una pérdida profunda del sentido escolar en Llinás (2009) y Rodríguez (2015), a raíz de problemas como: violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas y alcohol (Uceda et al., 2016), y el embarazo adolescente (Estrada, 2014); con sus impactos familiares (Celedón y Garri, 2014), y como problema creciente (Ceballos y Campo, 2009).

Frente al sinsentido de la escuela planteado por Llinás (2009) y Rodríguez (2015), se reconocen factores escolares como: lo rutinario del trabajo escolar, los bajos niveles de aprendizaje, el difícil acceso e incorporación de la tecnología en la educación, pues es evidente una transformación de la escuela, pero dicha transformación en entornos vulnerables, se produce de manera más lenta, es incipiente en los procesos formativos escolares (Gairín y Mercader, 2018), se requiere mejores usos y mayores coberturas tecnológicas en la escuela en contextos vulnerables para que sean oportunidades de inclusión y desarrollo económico (Gewerc et al., 2017). Además, los dispositivos tecnológicos operan como distractor, más que como complemento de aprendizajes, donde surge la preocupación con la adicción, manifestada en la incapacidad de controlar los tiempos de conexión frente a responsabilidades de la vida (Gairín y Mercader, 2018), y promover una vida sedentaria (Gaither y Pimienta, 2017), que conduce al ocio electrónico (García et al., 2018), desde el uso constante de chats, redes sociales virtuales o formas de entretenimiento.

Las conductas inseguras en la escuela, generan fluctuaciones emocionales en los estudiantes frente al sentido, se identifica mayor afectación en las mujeres, desde burlas frecuentes por su aspecto físico (Cantero, 2010); pues se evidencia que la preocupación por el peso y la figura hacen parte del proceso de aceptación (Piñeros et al., 2010), expuestas a riesgos

como la anorexia y la bulimia (Cardozo et al., 2017), o por situaciones de discriminación, pobreza o racismo (Alegre et al., 2012), que hace necesario un empoderamiento estudiantil, un afianzamiento personal y procesos escolares de inclusión (D'Aloisio et al., 2016).

Frente a procesos de adaptación de estudiantes de la vida rural a la urbana; afectados por niveles de pobreza en sus familias, que conduce a vidas laborales tempranas en los estudiantes (Aparicio, 2013), pues dichos estudiantes se ubican en alto riesgo de exclusión o deserción (Sandoval, 2011), como un punto de no retorno definitivo a la escuela (Estrada, 2014), pues en estas circunstancias mencionadas se afianzan bajas expectativas familiares y escolares, dando paso a una vida laboral y en pareja temprana (Olivera, 2009), pero además precisa el autor, las familias en medio de dichas dificultades sociales y económicas, emprenden un tránsito de lo rural a lo urbano aguardando un futuro mejor, por esto, asumen condiciones laborales precarias.

En escenarios vulnerables la escuela alcanza sentido en cuanto genera expectativas futuras (Postigo y Daino, 2006; Aisenso et al., 2008); ser alguien en la vida, construir un futuro mejor, conseguir trabajo digno y estable; continuar estudios superiores (D'Aloisio, 2015) situaciones en donde radica el sentido escolar y permite afianzar trayectorias escolares, resaltado en Guerra (2000); Sapiains y Zuleta (2001); Ghiardo y Dávila (2005); Tapia (2007); Hernández (2010); Meo y Dabenigno (2011) e Ibarra et al. (2013).

7. DISCUSIÓN

La investigación identifica experiencias escolares desde el sentido otorgado por los estudiantes en el bachillerato, por tanto, no busca abarcar todas las experiencias escolares, se hace énfasis en aquellas que se consolidan por saturación desde los relatos de vida de estudiantes en el contexto boyacense colombiano, lo cual privilegia: formas de relación, percepciones y sentimientos como primera fase de la comprensión del sentido. La investigación se inscribe en los trabajos en torno a los sentidos-sinsentidos escolares, inicialmente en el contexto de América Latina (Acevedo, 2019a), en segundo momento, el sentido en contextos vulnerables de Bogotá Colombia (Acevedo, 2017, 2019b), construidos desde la lectura, la escritura y los relatos de vida de estudiantes. En cuanto proyección inmediata se plantean perspectivas en dos líneas: el analfabetismo en población juvenil en Boyacá (Colombia) que corresponde a 50.000 jóvenes entre los 15 y 17 años y los relatos de vida de estudiantes que han abandonado el bachillerato en los últimos 5 años. Así la discusión continúa frente a los sentidos y sinsentidos escolares, tanto los que suceden al interior de la escuela, como de aquellos que se producen en medio de problemáticas familiares y sociales que en múltiples ocasiones sobrepasan la acción efectiva de la escuela y posicionan sinsentidos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, D. F. (2017). El sentido de la escuela en adolescentes de educación básica desde la lectura y la escritura. *International Journal of Humanities and Social Science*, VII(12), 149-152.

- Acevedo, D. F. (2019a). Sentido de escuela en jóvenes de América Latina Tendencias Investigativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes*, XIV(1), 1-14.
- Acevedo, D. F. (2019b). Jóvenes en la pobreza dan sentido a la escuela: experiencia docente en institución pública. *Pedagogía y Sociedad*, XXII, 103-117.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. y Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*, 15, 71-80.
- Aisenson, D., Virgili, N. y Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, 20, 105-113.
- Alegre, M., Benito, R. y González, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación*, XXI, 137-158.
- Aparicio, P. C. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, XI(2), 527-546.
- Ardiles, M. (2014). Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. *Praxis Educativa*, XVIII(1), 42-49.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 293-308.
- Cantero, C. R. (2010). Trayectorias escolares en el inicio del secundario. experiencias de escuelas Argentinas. *Revista de Pedagogía Bordón*, CXII(3), 21-47.
- Cardozo, R. A., Poveda, J. M. y Romano, E. (2017). Vivencias y experiencias en dos adolescentes de diferente estrato social. Valencia, Venezuela. 2014-2016. *Revista Electrónica de Psicología Política*, XV(39), 53-72.
- Ceballos, G. y Campo, A. (2007). Relaciones sexuales en adolescentes escolarizados de Santa Marta, Colombia: una encuesta transversal. *Colombia Médica*, 185-190.
- Celedón, R. y Garri, M. (2014.). Familias adolescentes: Entre no ser, no tener y no acceder. *Psicoperspectivas. Individuo Sociedad*, XIII(2), 67-78.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Revista Última Década*, 36, 71-95.
- D'Aloisio (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: Dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX(67), 1131-1155
- D'Aloisio, F., Arce, V. y Paulín, H. (2016). La escuela secundaria en las biografías de jóvenes de sectores populares demandas y expectativas de reconocimiento. *Cuadernos de Educación*, XIV(14), 1-13.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigaciones en Educación*, 19(61), 431-453.
- Fischl, J. (2000). *Manual de historia de la filosofía* (4.ª ed.). Madrid, España: Editorial Herder.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba Argentina. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.

- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, XXXVI(1), 125-140.
- Gaither, L. E. y Pimienta, J. H. (2017). Descripción de los estilos de vida y factores de riesgo en niños y adolescentes de Tamaulipas. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, XXIV, 171-191.
- García, F. J., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncia y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 21-32.
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 171-186.
- Ghiardo, F. y Dávila, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Revista Última Década*, 23, 33-76.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VIII(4), 11-31.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
- Ibarra, L. M., Escalante, A. E. y Fonseca, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(60), 1-29.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa Clacso*, 32, 92-103.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22, 13-41.
- Olivera, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Anthropologica*, XXVII(27), 7-24.
- Piñeros, S., Molano, J. y López, C. (2010). Factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria en jóvenes escolarizados en Cundinamarca (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 313-328.
- Postigo, C. E. y Daino, M. (2006). Trayectorias de vida en la pobreza urbana: una reconstrucción del sentido de la escuela. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 30, 63-68.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, IX, 127-158.
- Rodríguez, L. E. (2015). Narrativas del desencuentro entre los jóvenes y la escuela secundaria. *Revista de Educación y Ciudad*, 28, 57-68.
- Román, A. F. (2014). Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 291-317.
- Romo, J. M. (2009). *Procesos identitarios y reflexividad moderna en jóvenes universitarios de Aguascalientes*. Tesis doctoral no publicada. México Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-escuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Revista Última Década*, 15, 53-72.

- Tapia, G. (2007b). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188.
- Uceda, F. X., Navarro, J.-J. y Pérez, J. V. (2016). Adolescentes y drogas: su relación con la delincuencia. *Revista de Estudios Sociales*, 63-75.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educación y Pesquisas Especial*, 1257-1272.

34

Factores de riesgo que afectan la convivencia y el clima escolar en Educación Secundaria

María Isabel García Uribe¹ y Mónica González Márquez²

1. INTRODUCCIÓN

La violencia como es sabido, tiene expresiones exponenciales en el individuo, en la familia, la escuela y la sociedad. Es un fenómeno multicausal y multimodal que va de los macrosistemas a los microsistemas, siendo uno de ellos la escuela.

Muchas de las veces las condiciones de la escuela, por la estructura social que le confiere y la dinámica propia, es un sistema que congrega a una población multicultural, con educación, costumbres y estilos de vida diferentes. Es un sistema en el que fácilmente se reproducen y se expresan actos de convivencia pacífica o convivencia violenta que se viven en los otros contextos (familia, sociedad). Estas formas propician que en los espacios de convivencia escolar se normalice la violencia y las formas de convivencia sean violentas, siendo los niños y adolescentes más sensibles en ser víctimas o victimarios; estas formas repercuten de manera directa en el clima escolar, en el aprovechamiento académico, en la motivación o desmotivación por aprender, en la deserción y en mucha de las veces en el abandono escolar.

En Educación Secundaria, los y las alumnas viven experiencias difíciles, inicia la separación de padres y madres de familia, quienes pierden fácilmente el compromiso, interés y responsabilidad por el aprendizaje de sus hijos e hijas, por lo que, están más propicios a perder el interés por comunicar los problemas o dificultades a su familia siendo para los y las adolescentes más importante las relaciones y comunicación afectiva entre pares. Esto hace, entre muchos otros aspectos, que sea una etapa en que los y las adolescentes se dejen influir negativamente por los pares, las redes sociales, etc., corriendo en riesgo de estar en una condición de vulnerabilidad.

Este estudio pretende identificar los factores de riesgo y las formas complejas en que se manifiesta la violencia en la escuela, y cómo impacta en la convivencia y en el clima es-

1 Docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

2 Pasante de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México

colar, lo que permitirá conocer sus causales y expresiones diversas y que puedan ser consideradas para programas de intervención.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

La escuela es reconocida, en la mayoría de las veces como un espacio seguro para la comunidad educativa; son espacios de enculturación social, de cambio social y movilidad humana para el desarrollo y bienestar individual y social; sin embargo, también es un espacio que no está libre de la influencia de los cambios negativos y del estado de crisis de los sistemas sociales, la escuela se convierte en una réplica de los cambios, los comportamientos internos y efectos de estos sistemas, haciéndolos potencialmente más complejos y difíciles de erradicar debido a la cantidad de familias y contextos que aquí se representan. En la escuela se infiltran, se recrean y se transforman las diversas expresiones de violencia que van de las más visibles hasta las más invisibles, desde la expresión directa verbal, física o social. Aquí se pueden encontrar las formas menos perceptibles o más visibles de exclusión, de estigmatización y desencuentros, así como pocas habilidades para resolver los conflictos.

2.1. El fenómeno de la violencia

El concepto de violencia, al igual que el de convivencia, es un fenómeno muy complejo, por la diversidad de sus formas, manifestaciones y consecuencias, es necesario estudiar todas sus dimensiones y expresiones, como lo afirma Castro (2006):

«Reconocemos que la violencia es un fenómeno multicausal y proteiforme, producto de una serie de factores y contingencias, en que el tipo de intervención de los distintos agentes educativos, se convierte en ejes de este entramado. Es así que la violencia no es propia de un entorno determinado, sino que agazapada, emerge y se difunde dónde están dadas las condiciones para ello» (p. 9).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), hace énfasis en el uso del poder y dominio, y la afectación provocada, la define como:

«El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (p. 3).

Todas las formas de violencia tienen en común su intolerancia frente a la diferencia y la resistencia a permitir su aparición y crecimiento. «La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización de los estudiantes» (Restrepo; como se citó en Castro, 2012, p. 1).

2.2. Violencia en la escuela y violencia escolar

Generalmente cuando hablamos de violencia nos referimos a todas aquellas manifestaciones violentas de cualquier índole que se dan al interior de la escuela, sin embargo, tanto hay expresiones que solo se gestan en la escuela como son el acoso escolar, las riñas entre pares, los conflictos entre grupos, entre docentes, entre docentes y padres de familia, entre los propios padres de familia, este tipo de violencia es la que denominamos violencia escolar; como también hay otro tipo de violencia, aquella que se infiltra a la escuela a través de los agentes que integran la comunidad educativa, que se gesta fuera de la escuela y se reproduce en ella, los actos de delincuencia, el consumo de drogas, el *grafitti*, los problemas de conducta de alumnos y alumnas son algunos ejemplos de la violencia en la escuela. Siguiendo con esta idea, Abramovay (2005), hace una diferencia importante entre el concepto de violencia en la escuela y violencia escolar, en el primero integra todos los factores externos que hacen vulnerable a la escuela en la vida cotidiana, tienen un origen en las estructuras socioeconómicas, y que, de manera natural se interaccionan con los factores internos de violencia es decir, la violencia escolar, factores que son propios de la escuela y que no se repiten en ningún otro contexto institucional.

2.3. Clima escolar

Para el presente estudio, definimos el clima escolar como un fenómeno dinámico y complejo con características multidimensionales que determina las relaciones interpersonales, las percepciones, las formas de sentir y convivir de los integrantes de una comunidad educativa. Tiene un carácter intrínseco y extrínseco a la escuela, mediante el cual se crea un ambiente de bienestar o malestar escolar que influye directa o indirectamente en el aprovechamiento escolar.

La vulnerabilidad escolar repercute en el clima escolar, en la dinámica que se vive al interior de los grupos escolares, Castro y Reta (2016) lo definen como «el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por factores o elementos estructurales, personales y funcionales, los que integrados, confieren un estilo propio a la institución y condicionan, a su vez, los distintos procesos formativos» (p. 22).

Para estudiar el clima escolar en este estudio, se hizo considerando tres dimensiones que confluyen en la escuela: propiamente la dimensión escolar, la social y la dimensión familiar. La dimensión escolar incluye los factores académicos, estructurales, la dinámica, las formas de interacción en la comunidad educativa, las percepciones que se tienen sobre la vida en la escuela, y los mecanismos de convivencia y violencia escolar. La dimensión social incluye factores socioeconómicos, prácticas de bienestar y de violencia social. Y la dimensión familiar incluye la estructura de familia, los roles, la dinámica familiar, así como los factores de prevención y de riesgo familiar.

Los centros escolares de educación secundaria se enfrentan con problemáticas que generan cambios en el clima escolar. Hay mayor permeabilidad a la violencia social externa con prácticas de riesgo como el consumo de sustancias adictivas, drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, prácticas sexuales de riesgo; pobreza y carencia de recursos económi-

cos, culturales, falta de espacios de esparcimiento juvenil, influencia en la vida de los y las jóvenes de las redes sociales, estos cambios en el clima escolar necesariamente generan cambios en la dinámica de la convivencia escolar.

2.4. Convivencia escolar

La convivencia escolar define y orienta las formas de relación de los integrantes de la comunidad educativa, desde una perspectiva holística, implica aprender y desarrollar prácticas de relación con el otro, de respeto y reconocimiento de los/las integrantes de manera democrática, pacífica e inclusiva. Como la define Fierro (2013):

«La convivencia escolar es un proceso dinámico y de corresponsabilidad colectiva (Fierro y Fortoul, 2013), que se forma en lo cotidiano y que resulta en maneras de establecer relaciones interpersonales entre alumnos, docentes, directivos, personal administrativo, madres, padres, tutores y personal de apoyo a la educación, las cuales generan un determinado clima escolar. La convivencia es un proceso social de encuentro con el otro, por medio de interacciones dentro la escuela que están mediadas por pautas socioculturales» (Fierro, 2013; como se citó en Programa Nacional de Convivencia Escolar [PNCE], 2016).

La convivencia escolar pacífica, democrática e inclusiva, posibilita el desarrollo de la empatía, las habilidades socioemocionales, fortalece la interacción social en la que se aceptan y valoran las diferencias, la participación en beneficio de un fin común, el manejo adecuado de conflictos y se logran acuerdos. «Todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz» (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28; como se citó en Cruz, 2017, p. 4).

Una sana convivencia fortalece la relación entre los integrantes de la comunidad educativa, en este sentido, necesariamente hablamos de un clima escolar favorable que garantiza el aprendizaje. «La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre estas» (IDEA-Ararteko, 2006; como se citó en Cruz, 2017, p. 4). Depende de las características del clima escolar, las repercusiones en la convivencia, en el aprovechamiento académico, y en el desarrollo psicoemocional de los educandos. Y a la inversa, dependiendo de la calidad de estas condiciones, que se dé un determinado clima escolar.

El clima de convivencia en las escuelas, es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los alumnos (Treviño y otros, 2010). En este sentido, una convivencia inadecuada puede generar estrés y ansiedad en los alumnos (Fernández-Berrocal et al., 2006), con un consecuente bajo aprovechamiento escolar y actuar como factor de deserción escolar (PNCE, 2016, p. 19).

Es por ello, que la convivencia escolar es indispensable para la calidad de la educación, ya que condiciona no solo el crecimiento personal y social, sino también los proce-

sos y los resultados educativos (Castro, 2016). En este sentido, podemos hablar de factores protectores que favorecen los procesos y resultados educativos; pero, también, podemos hablar de factores de riesgo internos o externos que interfieren y afectan estos procesos.

3. METODOLOGÍA

Fue una investigación aplicada, que tuvo como objetivo identificar los factores de riesgo y las formas complejas en que se manifiesta la violencia en la escuela, y cómo impacta en la convivencia y en el clima escolar. Por su naturaleza, se utilizó un método mixto de carácter cuanti cualitativo para el análisis de datos a partir del estudio de caso.

3.1. Universo

Se estudiaron cinco escuelas de Educación Secundaria del Estado de Querétaro consideradas escuelas en situación de vulnerabilidad, ubicadas todas en un contexto socioeconómico bajo del Municipio de Querétaro. La Secretaría de Seguridad Social ubica estos contextos como zonas en polígonos de riesgo social. Cada escuela está considerada como un caso para el análisis y los resultados.

3.2. Procedimiento metodológico

Para la detección de los factores de riesgo y la identificación de las formas complejas de violencia que manifiestan los adolescentes en el clima escolar, se realizó un diagnóstico, el cual se llevó a cabo en dos fases. La primera fase se consideró de evaluación diagnóstica, consistió en la aplicación de entrevistas a profundidad a personal escolar y análisis de expedientes individuales. La segunda fase se consideró de identificación de factores de riesgo, consistió en el análisis y sistematización de la información, para ello se empleó el software Atlas ti® (versión 8), para la identificación de los factores de riesgo presentes en cada dimensión (escolar, familiar y social), se recuperan citas representativas de cada dimensión y se elabora una red conceptual como herramienta para el análisis de datos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez que se analizaron todos los documentos, se clasificaron en las tres categorías: la *dimensión escolar*, la *dimensión social* y la *dimensión familiar*. Se identificaron los indicadores de riesgo (códigos), y se clasificaron por dimensión. La tabla 34.1, muestra los códigos y la frecuencia obtenida por dimensión.

Como se puede observar en la tabla 33.1, la dimensión que presentó mayor número de factores de riesgo fue la dimensión escolar, siendo el indicador con mayor frecuencia el

TABLA 34.1
Códigos y frecuencia obtenida por dimensión

Dimensión escolar	Frec.	Dimensión familiar	Frec.	Dimensión social	Frec.
Acoso escolar	13	Adicciones en la familia	5	Adicciones en la comunidad	7
Adicciones en la escuela	8	Bajo nivel económico familiar	2	Bajo contexto socioeconómico	8
Delincuencia en la escuela	7	Desintegración familiar	11	Criminalidad en la comunidad	31
Dificultades de organización escolar	4	Violencia intrafamiliar	9	Falta de seguridad social	5
Dificultades en el protocolo de convivencia	9	Madres de familia solteras	4	Madres de familia solteras	4
Malas relaciones entre docentes	1	Problema escuela familia	18	Otros problemas sociales	2
Miedo a la denuncia	1	Problemas de migración	4	Problemas de migración	4
Problemas de aprovechamiento escolar	32			Riñas en la comunidad	5
Problemas de conducta	19				
Problemas escuela-familia	18				
Violencia entre pares	16				
Total	128	Total	53	Total	66

Fuente: elaboración propia.

aprovechamiento escolar, seguido de problemas de conducta, problemas escuela-familia, violencia entre pares y acoso escolar. La dimensión social fue la segunda con mayor número de indicadores, la criminalidad en la comunidad obtuvo la mayor frecuencia. La desintegración familiar obtuvo la mayor frecuencia en la dimensión familiar. Son estos los factores de riesgo que se reproducen en mayor medida, sin embargo, como se puede observar son diversos los factores de riesgo que se presentan en la vida de los adolescentes.

La dimensión escolar por la importancia que confiere en el estudio, es la que se analizará cualitativamente. Para tener una idea de la complejidad sistémica y de la dinámica del fenómeno de violencia y de los factores de riesgo que se dan al interior de la escuela

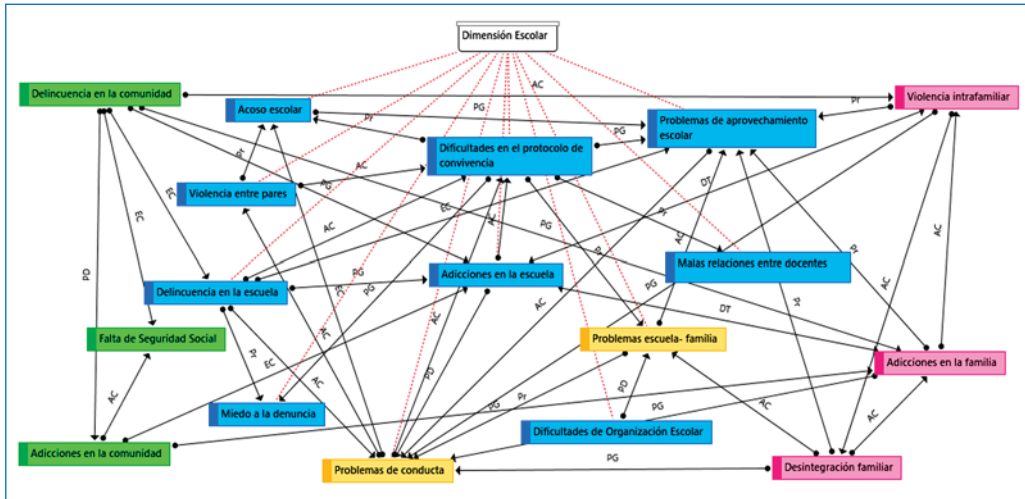


Figura 34.1. Familia de códigos. Dimensión escolar y sus relaciones con lo social y familiar. Fuente: elaboración propia.

y sus interrelaciones con la dimensión social y la dimensión familiar, se presentan los indicadores internos y los indicadores externos más significativos con los que se encontraron relacionados (véase figura 34.1).

Un indicador altamente significativo está relacionado con los problemas de aprovechamiento escolar. Este tiene que ver directa e indirectamente con aquellos factores que afectan el logro de los aprendizajes esperados, y que dan como consecuencia bajo nivel académico. Los factores de riesgo relacionados con dicho indicador son: la falta de motivación por aprender, el ausentismo, la reprobación, el incumplimiento de tareas, desinterés por la escuela, deserción, abandono escolar, entre otros.

Otro indicador significativo está relacionado con los problemas de conducta. La vida cotidiana en la escuela está determinada por normas, reglamentos y en ocasiones por protocolos de convivencia. La falta de ellas o dificultad para operarlas puede generar problemas de conducta y/o disciplina. Los problemas, pueden ir desde la falta de respeto a docentes y compañeros/as a «insultos, golpes, burlas, destrucción o robo de objetos ajenos, maltrato del mobiliario o instalaciones escolares» (Fierro, 2005, p. 1135).

El aprovechamiento escolar y los problemas de conducta no solo se relaciona con factores internos escolares, las relaciones familiares influyen de manera directa, la desintegración familiar, los problemas de adicciones en la familia y la violencia intrafamiliar son factores de riesgo que pueden llegar a detonar los problemas de aprovechamiento escolar y los problemas de conducta.

La violencia entre pares es un problema que es muy común en todos los contextos escolares, la característica principal que tiene es el maltrato entre iguales. Las agresiones entre pares, las riñas esporádicas, los insultos, los juegos bruscos, el maltrato a materiales, las burlas, apodos, murmuraciones, las prácticas de exclusión, por mencionar algunas, son

formas de violencia entre pares. Este tipo de violencia provoca en muchos de los casos el acoso escolar, que está íntimamente relacionada con el problema de acoso escolar, el hostigamiento, el ejercicio del poder, la intimidación, el miedo, en una relación desigual entre pares, con el deseo consciente de dañar y no desistir hasta conseguirlo.

La delincuencia en la escuela está relacionada con las prácticas delictivas sociales, conductas como, vandalismo, robos, grafiti y narcomenudeo. La delincuencia, según algunos autores, es la expresión de un problema de descomposición social, la cual se caracteriza por una intensa polarización económica, falta de igualdad de oportunidades, así como la pérdida de valores personales y comunitarios (Calvillo, 2014, p. 113). La figura 34.1, muestra la influencia de la dimensión social en la delincuencia escolar, cómo la delincuencia, las adicciones y la falta de seguridad en la comunidad permea la dimensión familiar y escolar y genera conductas delictivas que afectan el desempeño académico y las relaciones familiares.

En torno a las relaciones escuela-familia, Castro (2006) resalta la importancia del papel de la familia dentro la institución escolar, ya que considera que la mayoría de los conflictos observables que se presentan dentro de esta, contienen detrás un marco familiar. Se entiende por problemas escuela-familia la falta de participación, asistencia y compromiso de los padres.

Un factor de alto riesgo es el de adicciones en la escuela. El pertenecer a un contexto social en el cual es común y normalizado el consumo y la venta de drogas, se considera un factor de riesgo para el consumo de drogas, esto por el hecho de que tienen mayor facilidad para acceder a ellas, y se encuentran en una etapa en la cual experimentan por curiosidad, por huir de los problemas, por la necesidad de pertenecer a un grupo o bien por simple placer.

Además de la adicción por el consumo de drogas, hoy en día se sabe que existen nuevas adicciones que afectan a la mayoría de los adolescentes y que no requiere de alguna sustancia, Castro y Valera (2013) las definen como adicciones comportamentales, estas son la adicción al internet, a las pantallas, a los juegos de azar, por mencionar algunas, la ciberadicción es una problemática cada día más común en generaciones jóvenes.

La forma de relación entre pares se da a partir de reglas no explícitas, por lo general estas reglas privilegian la convivencia armoniosa, pero no siempre es así. Hoy podemos ver que también la convivencia se establece con reglas de sometimiento, silencio y dominio, entre los alumnos y alumnas, así como en los otros actores educativos y padres de familia, aparece la prepotencia, la obediencia temerosa, la inseguridad, el miedo, el desajuste físico, mental y emocional del individuo y de relaciones sociales, fácilmente se pierde el motivo principal para ir a la escuela, como resultado de la violencia escolar.

Esto se relaciona con la dificultad de establecer una buena comunicación y trabajo en el vínculo escuela-familia, cuando existe violencia en la familia se da en su gran mayoría, falta de compromiso de padres y madres por la escuela de sus hijos/as, y falta de un proyecto de vida en los estudiantes, impiden que exista un interés genuino por estudiar y el abandono de los padres en lo que respecta a la educación de sus hijos, es un tema recurrente en las cinco escuelas estudiadas.

5. CONCLUSIONES

La escuela es uno de los contextos donde se puede estudiar la complejidad del fenómeno de la violencia, es uno de los contextos más determinantes para la formación de los alumnos y alumnas, en donde más se convive con grupos de pares, por lo que su influencia es altamente significativa, un ambiente negativo puede dar como consecuencia una conducta antisocial (Castro, 2010) y un desarrollo psicológico deteriorado que afecta no solo al proceso aprendizaje y construcción de competencias para la vida, sino a todas las esferas del desarrollo humano: afectiva-emocional, de motivos e intereses, de personalidad, conductual y la cognitiva

Estudiar los factores externos e internos de riesgo que se viven en el contexto familiar, social y escolar, y su relación con la convivencia en el clima escolar; nos permite, entender la dinámica del clima escolar y su impacto en los aprendizajes esperados y en el bienestar emocional individual y colectivo.

Hay una relación estrecha entre los diferentes tipos de violencia: social, familiar y escolar, que repercuten directamente en el bajo rendimiento escolar, sobre todo en aquellos alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad.

Un alumno o alumna víctima o victimario de la violencia social, escolar, y/o familiar, no podrá desarrollar las competencias necesarias para la vida sino cuenta con una estructura psicológica estable. El maltrato expresado por el abuso, los apodos, la burla, el desprecio, la evidencia ante los demás, la ridiculización, la agresión física o cualquiera de sus expresiones, impiden el éxito escolar y sobre todo afectan el desarrollo posterior de los y las adolescentes.

Un clima escolar puede alterarse por diversos factores internos y externos y repercutir en la convivencia escolar. Hay una relación recíproca entre el clima escolar y la convivencia escolar, y estos dos aspectos se ven afectados por la dimensión social y familiar.

Un buen clima escolar favorece la sana convivencia y es fundamental para asegurar los aprendizajes de los alumnos y alumnas y un estado de bienestar en la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas. Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Calvillo, Y. (2014). Espacio y delincuencia: un caso de estudio del robo a transeúnte en el Centro Histórico de la ciudad de México: Especialidades. *Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Política y Cultura*, 4(2), 112-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4195/419545122005>
- Castro, A. y Reta, C. (2014). *Bullyng blando, bullyng duro y cyberbulling: Nuevas violencias y consumos culturales*. Argentina: HomoSapiens.
- Castro, A. (2006). *Violencia Silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2012). Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1(49), 1-8. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00057299624372b619d57>

- Castro, S. y Varela, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud Mental y Violencia*. Argentina: Bonum.
- Cruz, F. (2017). *Convivencia escolar inclusiva, democrática, y pacífica para la prevención del acoso escolar*. XIV Congreso Internacional de Convivencia Educativa. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0863.pdf>
- Frías, M., Corral, V., López A., Díaz, S. y Peña, E. (2001). Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria. *Revista de Psicología de la PUCP, XIX(2)*, 238-256. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3629/3608>
- Lanni, D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Revista Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 2, 1-11. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Levín, E. (2012). *Agresividad y maltrato en el ámbito escolar. ¿Una nueva modalidad vincular?* Argentina: Biblos.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. OMS. Recuperado de: <https://normas-apa.org/referencias/citar-informes-reportes/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (2009). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. SEP*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf

35

Adquisición de habilidades sociales en la Educación Infantil: experiencia República Dominicana

Rosaura Gutiérrez Valerio, Denice Martínez Tejada, Maireny De los Santos, Paola De León y María Fernández Cabezas

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, como también en América Latina y en la República Dominicana, se observa que la convivencia en los diferentes contextos de la vida diaria se vuelve cada vez más tensa. El contexto escolar no se escapa de esta tendencia. En el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, publicado en 2008, queda documentada la alta incidencia de la violencia escolar entre pares en América Latina y la República Dominicana, formando parte de los cinco países de la región donde este fenómeno adquiere mayor gravedad (Román y Murillo, 2011). Este fenómeno incide negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes en materias como lectura y matemáticas, como afirman los autores mencionados. La convivencia escolar resulta un concepto complejo que no puede ser analizado si no es desde la práctica y desde la evaluación de todos aquellos agentes educativos que la integran (Cid, Pérez y Abellás, 2002). No se puede hablar de convivencia mientras no se reconozca que todos los actores involucrados forman parte de la problemática y puedan tener y desarrollar alternativas para solución. La comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión adecuada de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos son cinco de las primeras acciones a desenvolver para una convivencia sana (Ortega, 1998). La familia es el primer lugar de modelado y donde se aprenden los primeros valores. Algunas investigaciones atestiguan que dentro de las familias se dan circunstancias en las que los niños que tienen más problemas en general, no solo de violencia, coinciden con las familias que menos dispuestas están a cooperar y son las familias que menos relación tienen con el centro escolar (Angulo, 2001; Castañeda y Peñacoba, 2017; Fernández, 1998). La educación tradicional aún sigue apegada a los procesos cognitivos de la enseñanza han olvidado la dimensión sociocognitiva de acuerdo a Trianes y García (2002). Más allá de trabajar solo conceptos es necesario el abordaje de las emociones y de esta manera, «la escuela y el colegio adquieren una responsabilidad en el abordaje de estas habilidades» (Barrantes-Elizondo, 2016, p. 3).

«Educar, desde la escuela infantil a la secundaria, los componentes y procesos psicológicos necesarios para desarrollar unas relaciones sociales e interpersonales competentes y respetuosas con los demás es un objetivo hoy importante en el intento de prevenir los problemas de violencia que aquejan a los centros escolares y a la sociedad, en general» (Trianes y García, 2002, p. 176). El desarrollo humano es visto como cambios perdurables en el modo que las personas perciben, actúa y se relaciona con su ambiente (Gifre y Guitart, 2012). «El estudio de la regulación emocional en niños adquiere una especial relevancia ya que está íntimamente relacionada con los procesos de salud mental» (Castañeda y Peñacoba, 2017, p.116). Existen diversos modelos explicativos que tratan de identificar los factores de riesgo que pueden dar lugar a comportamientos antisociales en los niños y adolescentes (Farrington, 2005; Patterson, Webster-Stratton y Taylor, 2001; citado en Fernández, 2012). Mientras más temprano se abordan estos factores y se aplican estrategias de afrontamiento más seguridad se tiene en el incremento de factores protectores que auguran una infancia saludable (Castañeda y Peñacoba, 2017; Fernández, 2012). Diferentes estudios refieren la importancia de trabajar con los niños en la primera infancia, ya que poseen la característica y capacidad de resolver ciertas situaciones que la vida cotidiana les presenta (Castañeda y Puente, 2017; Fernández 2012; Justicia et al., 2006; Pichardo et al., 2009). Según Fernández (2012), «la resolución de problemas es una herramienta de gran valía ante posibles problemas de conductas. Para dar soluciones a los problemas es necesario que el niño se plantee varias alternativas como posibles soluciones y que estudie los resultados de haber escogido su opción» (p. 59). Existen varios estudios que justifican la educación socioemocional (Barrantes-Elizondo, 2016; Caurcel, 2009; Pichardo et al., 2009; Trianes y García, 2002;). Sus autores refieren la necesidad que, desde temprana edad, el niño pueda mediar con las frustraciones que deja la ausencia de figuras importantes. Esas tensiones que «vienen de afuera exigen de una educación socio-afectivo-emocional preventiva» tal como plantean Trianes y García (2002, p. 178).

Por su lado existen evidencias que asocian el auto concepto y la relación inversa con síntomas depresivos. Siendo esto comprobado, un modelo preventivo radica en fortalecer las tres instancias que promueven el autoconcepto; el personal, social y familiar. De acuerdo algunos autores se «podría disminuir los niveles de la depresión y los problemas asociados con este como, por ejemplo, la ideación suicida» (Chávez et al., 2017, p. 512).

Diversas intervenciones han sido puestas en marcha desde que la Educación emocional se puso en boga en las escuelas. Fernández (2012) y Caurcel (2009) en sus tesis doctorales, hacen mención de diferentes estudios validados en comunidades europeas, estadounidenses. Uno de ellos, es el programa *Incredible Years* (IY) el cual fue diseñado para prevenir y tratar los problemas de conducta tan pronto como aparezcan (desde la primera a la mediana infancia) y para intervenir en múltiples áreas a través del entrenamiento de los padres, los profesores y los niños. La intervención temprana con programas basados en la evidencia y dirigidos a niños, padres y profesores ha demostrado ser capaz de prevenir y reducir el desarrollo de problemas de conducta y, a un mismo tiempo, prevenir que se desarrollen factores de riesgo secundarios (Webster-Stratton y Seabra-Santos, 2012; citados en Fernández, 2012). Existen otros programas que tienen que ver con el desarrollo de funciones ejecutivas de orden superior. Tal como señalan Romero et al. (2017, p.

254) «en los niños, las funciones ejecutivas no solo son necesarias para regular el comportamiento en situaciones sociales o académicas, sino también para controlar los comportamientos impulsivos y seguir las instrucciones de los profesores o de sus progenitores». Sin embargo, para que estos programas puedan tener verdadero impacto en el acompañamiento y modelamiento cognitivo conductual, se hace necesario la continuidad de los programas tal cual está diseñado en *Aprender a Convivir*.

Dicho programa está dividido en cuatro bloques de trabajo, siendo estos las normas y su cumplimiento, las emociones, habilidades de comunicación y la ayuda y cooperación. La metodología que sigue es activa, dinámica y lúdica por parte del alumnado. Cada semana se llevan a cabo dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una, en las que en un primer momento (como se detalla en el apartado «Trabajo de campo») las marionetas establecen un diálogo con los niños y niñas, para posteriormente trabajar lo aprendido a través de canciones, cuentos, dibujos... La evaluación de los contenidos se hace a través de un sistema de economía de fichas. El trabajo llevado a cabo en el aula se complementa con actividades para casa, ya que de esta forma se generalizará en mayor medida lo aprendido, teniendo lugar un aprendizaje significativo en los menores. En investigaciones llevadas a cabo en la implementación del programa en la ciudad de Granada (España) se ha comprobado una mejora de la competencia social y una disminución de los comportamientos antisociales entre los menores que han participado del programa. El alumnado muestra mayor capacidad para cooperar, compartir, escuchar y respetar a los demás. Asimismo, se observan mejoras en las capacidades de pedir ayuda cuando la necesitan, pedir perdón, reconocer los sentimientos de los demás, observándose un significativo aumento de los niveles que presentan de atención (reflejándose estos a su vez en sus resultados escolares satisfactorios). Los datos permiten afirmar que se adaptan bien socialmente y que son más independientes en la realización de las actividades, a la vez que disminuyen sus comportamientos agresivos y su timidez y ansiedad (Justicia, Alba, Pichardo, Justicia y Quesada, 2011).

El objetivo general, por tanto, del proyecto que presentamos en este trabajo es: comprobar la efectividad del programa en niños de 3 a 6 años para la adquisición de habilidades sociales, a la vez que se persigue la prevención temprana del comportamiento antisocial y la violencia en niños y adolescentes de la ciudad de San Juan de La Maguana.

Los objetivos específicos en los que se subdivide dicho objetivo general, son los siguientes:

a) Objetivos de adaptación del programa:

1. Validar un programa para la prevención temprana de la violencia en el nivel inicial.
2. Adaptar los recursos y materiales del programa al contexto sociocultural de República Dominicana.

b) Objetivos en la puesta en práctica del programa: en el programa participarán profesorado, alumnado y familia por lo que se establecen objetivos específicos para cada uno de ellos.

1. En relación con el alumnado: mejorar y/o desarrollar la competencia social; favorecer la creación de relaciones interpersonales adecuadas; mejorar el clima de convivencia en el aula y en el centro; y prevenir comportamientos de riesgo.
2. En cuanto al profesorado: mejorar las habilidades sociales del profesorado hacia el alumnado; formar en competencias de prevención; mejorar relaciones interpersonales; y ofrecer herramientas prácticas para el desarrollo profesional.
3. En relación con la familia: favorecer un clima familiar positivo; implicar a la familia en el desarrollo de los hijos; y promover la participación de la familia en el centro.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque metodológico

El programa Aprender a Convivir se desarrolló en el período académico 2019-2020. Entre los meses de diciembre a enero, se realizó la primera recogida de datos (preintervención) y posterior se implementó el programa en los meses de febrero a mayo. En principio se realizó de manera presencial y luego del período de confinamiento se utilizó la virtualidad para dar seguimiento.

Se trata de un diseño de investigación de corte transversal, cuasiexperimental pre-post, con grupos control y experimental. Para este tipo de estudio se contempló una evaluación pre y post intervención a los grupos participantes y el grupo control. El programa se desarrolla de manera lúdica a través de unas marionetas que ejemplifican personajes imaginarios para desarrollan los diálogos para cada uno de los bloques trabajados. Las tres maestras que acompañan el proceso siguen la guía didáctica del maestro para aplicar el contenido de los 4 bloques trabajados.

Trabajo de campo: En el trabajo de campo se contó con el desarrollo de los 4 bloques los cuales estuvieron acompañados de las marionetas Kike, Lupi y Gaby, a través de quienes se desarrollan los diálogos del contenido correspondientes a cada Unidad. Con el apoyo de esas tres marionetas dramatizadas por las estudiantes acompañante del proyecto (Estudiantes de educación inicial, en prácticas profesionales), se desenvuelven las secciones correspondientes a cada bloque y se diseñan las actividades de seguimiento en casa. El uso de las marionetas, tal como señalan los autores de esta modalidad «adquiere especial importancia, el cómic como elemento motivante para conseguir el aprendizaje que buscamos, dónde los personajes son Kike y Lupi, amigos de nuestros alumnos» (Sánchez et al., 2012, p, 196).

A través del cuento y el diálogo interpretado por los personajes, los niños toman mayor atención debido a la fase de desarrollo en la que se encuentran. En ese sentido cobra bastante importancia el hecho que padres y maestros se asocien en dar continuidad a las unidades, permite que el niño sienta como algo natural lo que se aprenden en la escuela tiene un significado especial para los padres en casa.

La familia y la escuela, sin duda, están llamadas a trabajar en común. El escenario de la educación, no se lleva a cabo solo en el centro, por lo que, profesores y alumnos no solo son protagonistas. «Cada alumno, tiene una vida y unas circunstancias diferentes, y en ese sentido, si queremos una enseñanza individualizada, debemos luchar por ello» (Sánchez et al., 2012, p. 197).

Para el análisis de datos se utiliza el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 25). Se realizó una depuración de los datos, en donde solo se analizan aquellos que cumplen las características de haber sido completados tanto por los padres como por las maestras de los dos cursos acompañados. Se analizaron las apreciaciones de los padres y las maestras en las conductas relacionadas con la competencia social y comportamiento antisocial que presentan los niños y niñas al inicio del programa y una vez concluido.

Instrumentos de obtención de información

Para la evaluación de la competencia social se utilizó la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell, el cual fue revisado y adaptado por García et al. (2002; citado en Fernández, 2012), el cual consta de 34 ítems los que se agrupan en dos escalas: comportamiento antisocial y competencia social. Estas escalas se subdividen en subescalas. En el caso de comportamiento antisocial las subescalas son: reactividad emocional, ansioso-depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención y comportamiento agresivo. La escala de competencia social, se subdivide en cooperación social, interacción social e independencia social. Este instrumento fue cumplimentado por los padres y por los profesores.

Para la variable de comportamiento antisocial. Se utilizó el instrumento el Child behaviour Checklist CBCL-TRF de Achenbach (2000; citado por Fernández, 2012, p. 205), el cual también fue cumplimentado por padres y profesores. Esta escala se subdivide en dos subescalas exteriorización de problemas e interiorización de problemas. Los factores que agrupa son: reactividad emocional, ansioso depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención, comportamientos agresivos.

2.2. Variables

Como variables dependientes, las variables analizadas son la competencia social, subdividida en cooperación social, interacción social, independencia social.

Las variables de comportamiento antisocial, a su vez son reactividad emocional, ansioso depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención y comportamiento agresivo (englobándose estas en externalización e internalización de problemas).

Como variable independiente se tiene en consideración ser del curso que recibe el acompañamiento/intervención o ser del grupo control.

2.3. Muestra

La muestra seleccionada se realizó de manera aleatoria intencional teniendo en cuenta las características diseñadas para la ejecución del proyecto. En la evaluación de inicio, el grupo estuvo conformado por 48 niños pertenecientes a los dos centros que participan del proyecto: Colegio Padre Guido Gildea y Estancia Infantil Amado Juan. Para el caso de la Estancia Infantil dos grupos se correspondían a las edades de 3 años, por lo que se seleccionó en igualdad de condiciones una de la sala a participar del proyecto y la otra como grupo control.

La población beneficiaria con datos registrados fue, por tanto, de 48 niños, de los cuales el 58,3% (28) son chicas, y el 41,7% (20) son chicos (tabla 35.1).

TABLA 35.1
Sexo de la población participante

Sexo de la población		
	Frecuencia	Porcentaje
Niño	20	42
Niña	28	58
Total	48	100

Fuente: The IBM SPSS® software platform. Elaboración propia.

Los centros beneficiarios del proyecto son el Centro Educativo Padre Guido Gildea con 23 niños y la Estancia Infantil Amado Juan con 25 (véase tabla 35.2).

TABLA 35.2
Nombres y participantes de los centros educativos

Variables		Media	N	Desviación típica	T	p
Cooperación social	Pre	26,95	22	4,695	-2,764	0,012
	Post	30,68	22	3,695		
Interacción social	Pre	26,05	22	5,131	0,621	0,541
	Post	25,18	22	4,697		
Independencia social	Pre	25,86	22	3,907	-3,825	0,001
	Post	29,00	22	3,830		
Externalización de problemas	Pre	53,42	19	6,686	-0,549	0,590
	Post	54,16	19	7,388		
Internalización de problemas	Pre	32,30	23	5,261	-0,865	0,396
	Post	33,30	23	4,300		

Fuente: The IBM SPSS® software platform. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de datos

De acuerdo a los análisis realizados pre y post intervención se puede observar en la tabla 35.3 que existen diferencias de media significativas, en muestras emparejadas. En la tabla 35.3, se observan los datos de las medias y la desviación estándar relacionados a competencia social puntuados por las maestras pre y post. Se observan como significativas las siguientes variables: cooperación social pre (26,95) y cooperación social post (30,68, $p \leq 0,012$), independencia social pre = 25,86 y post = 29.00 ($p \leq 0,001$). Las demás variables no muestran diferencias significativas (véase tabla 35.3).

TABLA 35.3

*Estadísticas de muestras emparejadas
evaluación pre-post en maestras*

Participantes		
	Frecuencia	Porcentaje
Amado Juan	25	52
Padre Guido	23	48
Total	48	100

Fuente: The IBM SPSS® software platform. Elaboración propia.

Relacionado a las variables que agrupan la conducta antisocial, los datos no arrojan diferencias significativas si tomamos en cuenta las variables globales de externalización/internalización de problemas, pero si nos fijamos en las subvariables que conforman internalización de problemas sí se observan diferencias significativas antes y después del programa de acuerdo a la observación de la maestra en la variable: problemas atención/hiperactividad, pre = 17,54 y post = 3,46 ($p \leq 0,000$).

Mientras que, de acuerdo a la valoración de los padres, las variables relacionadas a la competencia social que puntuaron diferencias significativas de medias son: interacción social pre = 22,10 e interacción social post = 28,93 ($p \leq 0,000$) e independencia social pre = 24,33, independencia social post = 28,18, $p \leq 0,000$ (véase tabla 35.4).

Relacionada a las variables de conducta antisocial en las valoraciones realizadas por los padres la variable ansioso depresivo pre = 3,21 y post = 1,82 ($p \leq 0,031$). De igual manera la variable timidez pre = 3,79 y post = 1,55 ($p \leq 0,001$) (tabla 35.4).

TABLA 35.4
Estadísticas de muestras emparejadas evaluación pre-post en padres

Variables		Media	N	Desviación típica	T	p	
Interacción social	Pre	22,10	29	4,152	-7,516	0,000	
	Post	28,93	29	2,492			
Independencia social	Pre	24,33	33	2,901	-5,637	0,000	
	Post	28,18	33	3,005			
Externalización de problemas	Pre	47,86	28	6,553	-1,655	0,110	
	Post	50,25	28	4,979			
Internalización de problemas	Reactividad emocional	Pre	1,29	28	5,261	-1,380	0,179
		Post	2,04	28	4,300		
	Ansioso-depresivo	Pre	3,21	28	1,740	2,278	0,031
		Post	1,82	28	2,442		
Timidez	Pre	3,79	29	2,234	3,906	0,001	
	Post	1,55	29	2,019			
Problemas de atención	Pre	3,85	27	2,226	0,804	0,429	
	Post	3,22	27	2,213			

Fuente: The IBM SPSS® software platform. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos una vez concluido el programa Aprender a Convivir, muestran que tanto las maestras como los padres valoraron con mayor competencia social a los niños, coincidiendo en la significación de sus puntuaciones en la variable independencia social. Con relación a la variable de comportamiento antisocial, los ítems relacionados a problemas atención/hiperactividad, ansioso-depresivo y timidez, puntuaron más bajo en el postest.

Lamentablemente el tema de confinamiento, y previo a esto el no seguimiento al grupo control, impidieron recolectar a tiempo las evaluaciones de este curso que no recibió la intervención del programa (que en principio se tenía como experimental) para determinar si el acompañamiento con el programa había sido el determinante de los resultados obtenidos. En ese sentido se pretende realizar un estudio longitudinal para dar seguimiento a esta hipótesis de trabajo.

Es importante señalar que, ya en el mismo inicio de presentación del programa, en donde los padres conocieron los instrumentos y cada uno de los ítems que agrupaban las variables, se pudo apreciar en el llenado en que estaban ambos padres, sorpresa de no co-

nocer las conductas de sus hijos, lo que evidencia que el programa desde el pretest, generó una cercanía a la díada parental para dar seguimiento al comportamiento de sus hijos. Esta actitud de comunicación activa lo observaban la triada (estudiantes de práctica) de maestras, quienes hacían referencia a esta dinámica que se comprobó en los videos de acompañamiento a todo el trabajo una vez el país entró en la fase de confinamiento, por lo que las marionetas a través de los vídeos se convirtieron en un elemento de apoyo a las familias.

Tal cual se contempla en el Diseño Curricular-Nivel Inicial: Mallas Curriculares para Tiempo de Pandemia, 2020-2021 (MINERD, 2020), el programa Aprender a Convivir: Habilidades Sociales para la Vida, tributa grandemente a fortalecer las competencias de: «ética y ciudadanía», «comunicativas, ambiental y de la salud» y «desarrollo personal y espiritual», las cuales son incluidas a partir del segundo ciclo, es decir a partir de los tres años, justo donde se inicia el programa. La primera competencia fundamental está destinada a fortalecer la ética y ciudadanía dentro del primer bloque «Normas y su cumplimiento», a través de los diálogos usados por las marionetas para abordar esta temática, los cuales parten desde la comprensión del niño de 3 años, quien está dispuesto a aprender jugando. De esa manera se sigue en cada bloque desarrollando las demás competencias (que indudablemente llevan al niño, de acuerdo a sus diferentes fases, a incorporar no solo indicadores de logros medibles, sino a integrarlo para una convivencia de paz, aspecto para el que está diseñado el programa).

En ese sentido los resultados obtenidos en este pilotaje muestran la efectividad del programa por lo que se contempla dar seguimiento a los grupos en su fase de 4 años.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, J. A. (2001). Aprendizaje y convivencia en educación infantil y primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (ed.), *Guía para la convivencia en el aula*. Cisspraxis.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social (Emotional Education: The Lost Element of Social Justice). *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10.
- Castañeda, E. P. y Puente, C. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11, 113-134.
- Caurcel, M. J. (2009). *Estudio Evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento moral de los implicados*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17821563.pdf>
- Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2002). La convivencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia desde la perspectiva de los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2).
- Chávez A. M. et al. (2017). Sintomatología Depresiva, Ideación suicida y Autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514, doi:<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4733>.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.

- Fernández, M. (2012). *Desarrollo de la Competencia Social en niños de 3 años como prevención de problemas de conductas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18656936.pdf>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea Ediciones.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190
- Justicia, A., Alba, G., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Quesada, A. B. (2011). Efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 39-58.
- Justicia, F., Arráez A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 131-150.
- Gifre, M. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 15, 79-92.
- Ministerio de Educación República Dominicana, MINERD (2020). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. Consultado en: <https://es.slideshare.net/holababe80/curriculo-diseno-curricular-nivel-inicial-2014>
- Ortega, R. (1998). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Patterson, G. R., Capaldi, D. M. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (ed.), *The Development and Treatment of Childhood Agression*. Lawrence Erlbaum.
- Pichardo, M. C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Romero, M., Benavides, A., Fernández, M. y Pichardo, M. C. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-262. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.994>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Sánchez, E., Alba, G., Justicia, A. y Fernández, M. (2012). El programa Aprender a Convivir para educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 193-199. [Fecha de consulta, 8 de octubre de 2020]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832340019>
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). *Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through*. University.

36

Exploración y conocimiento del entorno en la primera infancia. Una oportunidad para su educación

Consuelo Vargas Mora¹

1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia entretiene vínculos con el entorno cercano confirmando sentido al mundo desde la vivencia, el descubrimiento, la exploración y las acciones significativas para su aprendizaje. Esto determina la elección de las estrategias de trabajo para con los niños y niñas en una relación maestro-estudiante recíproca, como una oportunidad para conocer desde la interacción. Sin embargo, la práctica educativa se ve encasillada en una estructura instruccional y asistencial que limitan o desvían, en muchas ocasiones, esta posibilidad.

El presente trabajo enfatiza en los aspectos a tener presente en la transformación de las prácticas pedagógicas para involucrar, de mejor forma, las orientaciones de la política educativa en la primera infancia en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2016) especialmente, las implicaciones para el rol docente y su práctica pedagógica.

Estos aspectos se precisan a partir de contrastar las orientaciones de política (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y sus implicaciones pedagógicas con los programas de formación de docentes en educación infantil. En particular, muestra las condiciones asociadas al niño(a) como sujeto y visibiliza su lugar en la relación educativa desde una aproximación a elementos significativos y oportunos para la educación inicial desde la exploración y el conocimiento del entorno en la primera infancia.

¹ Magister Investigación Social Interdisciplinaria. Licenciada en Educación Especial. Docente e Investigadora. Experiencia Profesional en formación docente y la educación en los distintos niveles del sistema educativo. Trabaja en temas de infancia, educación inicial. Formación docente y el Proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente es Profesional Especializada del Ministerio de Educación Nacional.

El contenido de este trabajo plantea las reflexiones profesionales de su autora y no representa la institucionalidad del Ministerio de Educación Nacional.

2. OBJETIVO

Una educación encaminada al desarrollo integral de la primera infancia supone para el docente involucrar en sus reflexiones pedagógicas, el sentido y finalidad de las orientaciones de la política educativa del país en el proyecto Educativo, además, desde su saber profesional reconocer las ideas, estrategias, condiciones y recursos necesarios para su materialización.

Este trabajo revela implicaciones pedagógicas que la educación inicial debe asumir, ante uno de los aspectos fundamentales en la política educativa para la primera infancia que reconoce al niño/a como sujeto de derechos, asociado a su forma de conocer y explorar su entorno.

3. METODOLOGÍA

A partir de encuentros con los programas de formación de docentes en educación infantil en 4 ciudades Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla alrededor de los referentes técnicos de la educación inicial y la formación docente. Se recoge información sobre aspectos fundamentales para educación inicial, en el marco de la política de desarrollo integral de la primera infancia, en contraste con la orientación de los programas de formación de educadores infantiles en Colombia. En jornadas de diálogo con grupos de conocimiento experto en formación docente y su agencia en la formación, se revela datos recogidos en grupos focales (Bertoldi, 2006; Gurdíán-Fernández, 2007) conformados por coordinadores de programas, investigadores y docentes de la educación durante 2016 y 2017. En cada encuentro se revisaron aspectos nodales de la educación en primera infancia evocados para contrastar desde los procesos de formación de docentes, los contenidos y el sentido de su formación en relación con los fundamentos de la política de educación inicial.

En particular, se abordaron diferentes ejes de trabajo entre otros, la relación enseñanza-aprendizaje, el niño(a) como sujeto de derechos, el vínculo desarrollo-aprendizaje, estrategias pedagógicas, el perfil docente, la atención integral, la concepción de infancia y la formación docente.

Las reflexiones recogidas permitieron el reconocimiento de condiciones formativas de educadores infantiles e identificas aspectos de los programas de formación en confluencia con los preceptos de la política educativa para la primera infancia.

Se recoge en este proceso el reconocimiento de una política pública que impulsa el desarrollo y la atención integral a la primera infancia en Colombia y representa un impulso en la transformación de la concepción sobre la infancia y su lugar en las prácticas educativas. Asimismo, se plantea la transformación de concepciones y prácticas pedagógicas sustentadas en teorías, conceptos y evidencia enfocadas en las particulares de los sujetos y su contexto.

A partir del trabajo con los grupos focales se dialogó primero, sobre puntos de confluencia en campos de conocimiento (ser, saber, conocer) presentes en los programas de formación de maestros cercanos las comprensiones fundamentales planteadas en la polí-

tica de desarrollo integral a la primera infancia y sus orientaciones pedagógicas. Segundo, se contrastó e identificó los campos emergentes o por ahondar en la formación de maestros, ante la exceptiva que genera la educación inicial centrada el desarrollo integral desde del niño(a) como protagonista. Se establecieron 6 categorías, dentro de las cuales se plantearon subcategorías analizadas por los participantes a partir de registros individuales para luego, consolidar los aspectos mayormente referidos por los grupos frente a los asuntos mencionados.

Sobre la información revelada, se inicia una serie de planteamientos pedagógicos para profundizar en las implicaciones para los campos de formación de los docentes para la educación inicial que recoge los elementos planteados en los grupos focales y proyecta opciones en su posible implementación.

4. RESULTADOS

Los diálogos con los grupos focales proporcionaron un panorama general sobre focos claves en la formación docente asociados con el desarrollo integral y la educación inicial a partir de las categorías: fundamentos conceptuales y marco de comprensión de la política, orientaciones pedagógicas en la educación inicial, implicaciones conceptuales y metodológicas en la formación docente, retos de la educación inicial y la implementación en las regiones, formación en investigación y condiciones de calidad de la educación inicial. Los registros en cada categoría ofrecen aspectos relativos a la comprensión de la política con una inflexión de ideas asociadas y relacionadas entre sí.

El intercambio de puntos de vista desde los grupos focales permitió enriquecer las percepciones sobre la orientación de la política entre quienes forman a los docentes y quienes orientan y posicionan la política educativa. La puesta en común del registro realizado reflejó un panorama posible por recorrer para establecer relaciones, detectar campos válidos para la reflexión o emprender acciones que contribuyan con pertinencia a la formación de los maestros en educación inicial.

En la siguiente tabla se relacionan las ideas presentes en tres de las categorías señaladas y que originan la reflexión de forma particular para la disertación presente en este trabajo.

En la tabla 36.1 se exponen los puntos de confluencia y campos emergentes resultado de los diálogos con los grupos expertos desde: fundamentos y marco de comprensión de la política, orientaciones pedagógicas en la educación inicial, implicaciones conceptuales y metodológicas en la formación docente.

En continuidad con los hallazgos, este trabajo revela un aspecto fundamental relativo a la significación del niño(a) como sujeto de derechos, eje central para la educación en primera infancia. Y ahonda en las implicaciones pedagógicas que esto supone para la relación maestro-estudiante en la educación inicial, asociado con la exploración y conocimiento del entorno. Asumir el niño(a) como sujeto, se puede dar por sentado, pero, en la práctica esto se desvanece en la relación maestro-estudiante, cuando se instala en una estructura tradicional enmarcada en lo instruccional y el cuidado asistencial.

TABLA 36.1
Categorías contraste (confluencia y campos emergentes sobre política primera infancia)

Categorías	Subcategorías	Puntos de confluencia	Campos emergentes
Fundamentos conceptuales y comprensión de la política de desarrollo integral	Concepción de niño y niña. Desarrollo integral y aprendizaje. Atención integral (entornos, actores, ruta)	Mirada antropológica de la infancia. Niño y niña como sujetos de derechos. Garantía del desarrollo autónomo e integral del sujeto. Relación dialógica con el código de infancia y adolescencia. Reconocimiento del aporte de intersectorialidad.	Mayor definición (pluralidad de conceptos) frente a: infancia-infancias, primera infancia, niño y niña. Perspectivas del desarrollo integral. Teorías que superen la lógica del cuidado y protección desde lo operativo y asistencial. Considerar prácticas de articulación entre roles y sectores superando relaciones unidireccionales. Considerar los aportes de la interdisciplinariedad. Cambios de concepciones y prácticas, tiempos de trabajo, diseño de espacios que posibiliten la transformación. Teorías decoloniales, socioculturales y diversidad. Aprendizaje en la primera infancia. Diferencias entre desarrollo y aprendizaje ¿se complementan?
Orientaciones pedagógicas en la educación inicial-momento de posicionamiento de los referentes técnicos	Sentido de la educación inicial actividades recurrentes. Seguimiento al desarrollo. Ambientes enriquecidos-experiencias pedagógicas. Transiciones. Familia y comunidad.	Visión intersectorial. Acompañamiento a las transiciones. Reconocimiento de los contextos. Transformación en la mentalidad del maestro. Experiencias y ambientes. Transiciones armónicas. Trabajo con familia.	Mayor comprensión del sentido de la educación inicial. Que se traduzca en las prácticas cotidianas (estrategias pedagógicas, calidad de interacciones, el seguimiento al desarrollo, diferente a evaluación o su instrumentalización). Educación inicial permea otras áreas (cultura, medio ambiente, espacio social y participación). Otros actores que forma a los niños y niñas, padres, medios de comunicación. Desarrollo y aprendizaje-ambientes significativos de aprendizaje. relación actividades rectoras-qué se enseña y qué se aprende. El desarrollo desde lo pedagógico. Perfil de maestro, rol y que tipo de escuela para la educación inicial. Nuevas concepciones sobre enseñanza-aprendizaje.

TABLA 36.1 (continuación)

Categorías	Subcategorías	Puntos de confluencia	Campos emergentes
Implicaciones conceptuales y metodológicas en la formación docente.	<p>Enfoques y modelos pedagógicos.</p> <p>Rol docente y competencias profesionales.</p> <p>Proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Diseño de ambientes.</p> <p>Interacciones de calidad docente-estudiante en educación inicial.</p> <p>Interacciones con el otro, el entorno.</p> <p>Vínculos afectivos significativos y enriquecidos.</p> <p>Reconocimiento y apoyo a las transiciones</p>	<p>Saber pedagógico.</p> <p>la experiencia del maestro-reflexión de su que-hacer.</p> <p>Identificar experiencias innovadoras como referentes de análisis, no como modelos.</p>	<p>Ahondar en las concepciones de infancia para redefinir el lugar del currículo y el rol del maestro.</p> <p>Considerar la formación docente de calidad para educación inicial.</p> <p>Tensiones entre lo que debería ser vs la realidad de lo que se puede hacer.</p> <p>Analizar los currículos de formación de maestros con modelos pedagógicos generalizados en infancia y aquellos enfocados en educación inicial.</p>

Síntesis de categorías 1-3 de los grupos focales expertos sobre formación docente, política de desarrollo integral a la primera infancia y educación inicial entre 2016-2017. Fuente: elaboración propia.

4.1. Sujeto de derechos en primera infancia

En Colombia la apuesta con los niños y niñas de 0 a 6 años dirigida al desarrollo integral de la primera infancia se refleja en la Ley 1804 de 2016 que enfatiza tres ejes centrales: el niño como sujeto de derechos, el desarrollo integral del niño(a) y la atención intersectorial desde una política garante de derechos. Se sitúa para el fortalecimiento institucional reafirmando los principios de la convención de los derechos del niño. Resalta en su «artículo 3 el reconocimiento de sus derechos, la protección especial de su libertad y dignidad humana, y el interés superior del niño» (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Sostener acciones educativas, en amparo de esta política esclarecer el sentido de los derechos a partir de su reconocimiento y prevención. Al respecto, órganos internacionales y la academia han documentado sobre los desafíos alrededor del tema y las dificultades que enfrentan los estados ante el cumplimiento de estos preceptos en los últimos 30 años. Los esfuerzos en la transformación en las condiciones de vida, desarrollo y existencia de la infancia desde su cuidado, crecimiento, nutrición, dentro de un orden legal, social, cultural y educativo se han concentrado en crear servicios y atenciones propicias para el desarrollo de los niños y niñas, sin embargo, fácilmente se amoldan como acciones de protección.

En efecto, los esfuerzos por posicionar los servicios y garantizar su cubrimiento en la población infantil al llegar segmentados, pierden su vínculo entre sí, y aunque ven el niño(a) como centro de su atención, al especializarse poco enfatizan en la trascendencia de las intervenciones en su ser, desde el interés superior como sujeto. En otras palabras, al considerar la interdependencia de los derechos y el interés superior del niño(a) Rea-Granados (2016) afirma:

«se han vencido algunos obstáculos y barreras jurídicas que impiden una correcta implementación de las normas internacionales en su conjunto. En este sentido, el interés superior de la niñez al incorporarse en los instrumentos internacionales relacionados con la infancia como principio fundamental de los derechos antes mencionados, provocó que este sea ubicado en el centro de decisión que afecte cualquier derecho del niño» (p. 183).

En los derechos del niño frente a educación (arts. 28 y 29) un aspecto de no perder de vista en la primera infancia es considerar lo educativo desde el interés superior del niño, a fin de mantener coherencia con la convención y los principios, fundamentos y orientaciones de la política. Esto comporta entender el vínculo de la vida cotidiana con acciones educativas, sociales y culturales que cada vez más den lugar a condiciones de igualdad y de oportunidades, en ambiente educativos compatibles con la dignidad humana de la infancia, es decir, la implementación de otras prácticas pedagógicas. Sin embargo, pese a los esfuerzos en la socialización de las orientaciones de la educación inicial que abogan por estos derechos, aún su aplicabilidad puede ser poco visibles o en proceso de consolidación. Especialmente, en cuanto a la expresión libre de opiniones, ser escuchado y plantear su punto de vista sobre aspectos que afectan su vida, expresado en los artículos 12 y 13 de la convención de los derechos del niño.

Proteger los derechos de la infancia advierte establecer en consecuencia, una serie de acciones garantes de su ejercicio. Comenzando con los niños y niñas desde su entorno, su ámbito de socialización en vínculo con mediadores que actúan como posibilitadores de su desarrollo. Esto advierte asumir roles, responsabilidades y acciones sociales consecuentes desde las instituciones, las familias, las escuelas, los cuidadores y maestros entre otros, para constituir y resguardar un proceso propio para la infancia que afiance su particular ser en desarrollo, a partir de su autonomía y conformación como sujeto, en un ambiente que contenga relaciones vitales de transformación y afianzamiento de su propio desarrollo.

En lo educativo esto es una cuestión de alto valor, puesto que ahí, se instalan las regulaciones culturales desencadenantes de la vida social, la apropiación de la estructura de conocimientos, relaciones, normas, acuerdos explícitos e implícitos presentes en las relaciones sociales. Por ello, la manera como se establece la interacción con los niños determina el sentido e intención del apoyo que se despliega en la relación enseñanza-aprendizaje.

4.2. La educación inicial desde la exploración y conocimiento del entorno

La educación inicial en Colombia se asume como un derecho de la primera infancia, es definida por ser un proceso pedagógico intencionado, estructurado que dispone interacciones, ambientes y situaciones que reconocen la singularidad, el interés, las capacidades y condiciones propias de los niños y niñas. Posibilita prácticas pedagógicas abiertas a ver al niño(a) como protagonista de su desarrollo y aprendizaje, a partir de su ser sujeto que vive en un contexto particular, con intereses y potencialidades con las cuales se relaciona con su entorno.

Desde su ser cognoscente, la exploración, el descubrir el mundo desde la acción y la participación auténtica del niño(a) cobra relevancia y difiere de la idea de la relación escolar que aún en la práctica enfatiza en la receptividad del estudiante y un docente proveedor del conocimiento, en medio de una transformación sobre la percepción de la infancia que lentamente sucede en los últimos 30 años.

La exploración es una condición inherente en la naturaleza del niño(a) desde su nacimiento, incluso antes, en el vientre de la madre percibe y expresa su vitalidad, no solo responde a una evolución biológica, sino relacional y afectiva. Claramente el contacto con el mundo a través de la experiencia directa en la interacción desde cada situación y acontecimiento conforma su fuente de conocimiento. En los referentes técnicos de la educación inicial se ilustra en detalle esta importante actividad propia en primera infancia, frente al asunto, refiere:

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nacen es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan sentido al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van conformando como sujetos del mundo a partir de lo que reciben de él (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 15).

Al ser la acción física, mental, corporal, emocional, comunicativa y social el recurso que posibilita la experiencia de conocer, expresar y ser en mundo, es necesario que en las estrategias de enseñanza-aprendizaje se originen propuestas educativas que den lugar central a la exploración y determina la elección de las estrategias de trabajo para con los niños(as) en una relación maestro-estudiante recíproca, como oportunidad para conocer desde la interacción. Sin embargo, la práctica educativa se ve encasillada en una estructura instruccional y asistencial que limitan o desvían, en muchas ocasiones, esta posibilidad.

4.3. La escuela y la relación enseñanza-aprendizaje en la educación inicial

Por tradición la estructura educativa se ha asumido con la idea de proveer y dosificar la enseñanza donde el contenido se restringe a temas cercanos o familiares para los niños. De otro lado, se asocia con la formación en hábitos o comportamiento provistos para la recepción desde una mediación instruccional centrada en los docentes. Esto no es ajeno en la práctica educativa dirigida a los niños(as) en edad preescolar. La maestra(o) enseña temas alusivos al medio cercano de sus estudiantes, desde un lenguaje familiar, sobre el transporte, la familia, los animales, la naturaleza donde entran a escena el niño(a) como espectador. En ocasiones la idea del niño activo, generalmente se aprecia en el aula en situaciones planeadas y dirigidas por la maestra(o) donde él hace, repite y ejecuta instrucciones.

En contraste, al intentar visibilizar las actividades propias de la primera infancia como la exploración y reivindicar su reconocimiento en la dinámica del aula, a llega a reconocer como una acción refleja de la práctica tradicional; donde la escuela adopta un tiempo o espacio para la enseñanza de la exploración a partir de reconocimiento del entorno guiado, centrado en objetos de interés desde la maestra(o) que poco entra en diálogo auténtico y, en consecuencia, no se transforman desde la experiencia y aporte del niño.

La acción pedagógica en educación inicial en ocasiones pierde sentido al distanciarse en la práctica de la participación y el interés genuino del niño(a) en la experiencia. Se desvía su sentido cuando a pesar de la transformación de los ambientes, la disposición de los materiales; la relación pedagógica no genera una interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje auténticamente fundada en el reconocimiento del niño(a) como sujeto.

En ese esfuerzo el docente entra en un continuo de tensiones entre asumir un rol directivo o pasar a un rol pasivo, que colinda con el dejar hacer sin mayor incidencia en la relación pedagógica, más allá de disponer los espacios y contener situaciones asociadas solo con la protección y el cuidado.

Una educación encaminada al desarrollo integral implica para el docente involucrar en sus reflexiones pedagógicas, entre otros aspectos de lo educativo, la política educativa y reconocer en su saber los recursos necesarios para aportar en su materialización al detectar el modo como intencional la interacción entre maestro(a)-estudiante. Para ello, es imprescindible retomar su saber en su oficio de educar, para en constante, clarificar su intención y ver como efectivamente tramita su práctica. Implica la cualidad necesaria para detectar en cada instante, la interacción con su estudiante niño(a) sujeto de derechos y el

lugar que da al otro, para ser y explorar, participar, expresar y actuar en esa dinámica, continua y recíproca que es la experiencia de conocer a partir de los sentidos, reelaborar con la palabra, el juego, la representación gráfica y con todo ello que expresa desde lo corporal, la emoción y su cognición en el inesperado encuentro con su entorno.

Repensar la interacción que se instala entre el maestro-estudiante para la educación inicial, se nutre de la interpretación pedagógica que sugiere Not (2006) en su planteamiento de la enseñanza dialogante, su idea de la formación en segunda persona, como alternativa a los modos centrados en la transmisión y el dejar hacer.

«La transmisión del saber es imposible y su inculcación, como mínimo, poco eficaz, lo que nos lleva a desechar la concepción del alumno objeto en aras del alumno sujeto. Sin embargo, el descubrimiento estrictamente personal de los conocimientos necesarios al individuo no es menos imposible, lo que nos lleva a rechazar la abstención pedagógica y a conservar un educador que tenga, papel y estatuto de sujeto» (p. 23).

Se hace necesaria la descentración de prácticas e imaginarios sociales sobre niño como objeto de la enseñanza para llegar a una comprensión de la infancia y el lugar de los niños(as) como sujeto, lo que implica ver su particularidad, potencialidad, la intencionalidad de su acción y exploración, su vínculo en interacción dinámica con el espacio y tiempo entre enseñante-aprendiente para observar, escuchar, preguntar y dialogar.

La idea de la relación enseñante-aprendiente la plantea Alicia Fernández (2000) al poner en cuestión la direccionalidad de la relación maestro-estudiante para «considerarlos en movimiento —como posiciones subjetivas—. Tales posicionamientos pueden ser simultaneizables y están presentes en todo vínculo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar» (p. 61).

Esta mirada abre una posibilidad en la relación pedagógica para la educación inicial porque desde el lugar de posición subjetiva, la infancia se enuncia desde un lugar de saber válido del cual se aprende, pero a su vez, que enseña en reciprocidad con el vínculo establecido con otros sujetos en igualdad de condiciones en el intercambio como aprendientes y enseñantes.

«En acuerdo con los referentes técnicos de la educación inicial es necesario que los adultos que acompañan su proceso de desarrollo promuevan ambientes y experiencias para que ese interés genuino de indagar, experimentar, conocer y entender su entorno se potencialice. También se hace indispensable que las maestras, los maestros y los agentes educativos reconozcan que parte de su rol consiste en acompañar y fortalecer la curiosidad e iniciativa de las niñas y los niños... De allí la importancia, de promover desde la práctica la habilidad para acompañar y propiciar experiencias pedagógicas que contribuyan a hacer más complejas las capacidades de las niñas y los niños para establecer relaciones entre las cosas» (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 14).

Este acompañamiento desde el maestro no puede ser paralelo a la experiencia del niño(a) es necesario instalar en la práctica esa interacción enseñante-aprendiente, donde el

maestro da lugar y espacio al intercambio en la apropiación del conocimiento del entorno desde la exploración.

4.4. Claves para crear experiencias pedagógicas

En la diversidad de espacios y situaciones propicias para la exploración como eje de la acción de conocimiento del niño(a), el cuerpo es el lugar de enunciación y acción del sujeto en primera infancia fundamental para esta etapa de la vida, en acuerdo con Cremades (2016):

«La manera cómo el ser humano va haciéndose persona es indisociable del proceso de ir “haciéndose” la representación de su cuerpo, representación que en sí misma incorpora esa relación humanizante, incluye a ese otro, que le está permitiendo madurar. El cuerpo por tanto es el primer lugar de simbolización de esa historia de relación que permite al niño ir estructurando su psiquismo» (p. 7).

En efecto, la importancia de la exploración como acto para el conocimiento del entorno desde diversas frecuencias y canales alternos, permite una interacción para del aprendiz a partir de experiencias sincronizadas donde involucra lo corporal, lo visual, el ritmo, el movimiento, los objetos dispuestos en el espacio y reafirma la necesidad de una interacción enseñante-aprendiente desde la experiencia de conocer en y a través de la exploración intersubjetiva, entendidas desde la integralidad de un sujeto que se encamina desde su enunciación corporal como expresión y como medio para comprender el entorno. A su vez, un enseñante que observa participa y actúa, sobre las experiencias construidas con intencionalidad pedagógica para promueve alternativas e ir más allá de una situación concreta para encadenar otros acontecimientos como, por ejemplo: el registro del proceso, los hallazgos obtenidos para contrastar la experiencia propia y con otros sujetos. Esto implica afianzar en el sujeto aprendiz y enseñante su saber en la escucha y observación desde diversas posibilidades a partir de los sentidos, la percepción, su comprensión para plantear sus propias preguntas y generar nuevas expediciones.

La disposición de los espacios, los objetos y lo que representan, han de estar incluidos en una intención compartida definida durante la experiencia de exploración desencadenante en la experiencia para conocer y explorar, para provocar aprendizajes conectados con el interés y la multiplicidad oportunidades para posibilitar el desarrollo integral del niño(a).

La conexión directa de la acción corporal en la interacción con el entorno, con los otros y el simultáneo proceso de representación y simbolización que se producen en el niño(a) se evidencia en detalle a través del lenguaje corporal, verbal, gráfico, pictórico, pero además, en la representación de personajes y situaciones que dan cuenta de la forma de apropiación y puesta en juego de saberes, conocimientos y todos los recursos o herramientas producto de su exploración, que permiten exteriorizar su percepción particular del mundo. Al ser un aspecto fundamental en su desarrollo integral, no puede dejarse de lado, el registro y visibilización del proceso y reconocimiento de los sucesos por parte del ni-

ño(a) desde el relato de lo que paso, los pasos recorrido, así como los nuevos rumbos dentro de las estrategias de trabajo en educación inicial.

5. CONCLUSIONES

Es fundamental el papel y rol que el docente asume en la definición de las experiencias de exploración y conocimiento en primera infancia, presente desde su constitución subjetiva y la apropiación de su labor desde la planeación, la reflexión y la escucha cotidiana de su práctica pedagógica para el reconocimiento legítimo del niño(a) como sujeto.

Estrategias de trabajo fundadas en una relación enseñante-aprendiente desde la expresión, participación, llevan a profundizar la acción desde la exploración interdependiente desde lo corporal, cognitivo, emocional, social y comunicativo son altamente significativas para el desarrollo que potencie sus capacidades y el aprendizaje que fortalece las condiciones de los sujetos intervinientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoldi, S. Y. (2006). *Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14503304>
- Cardona, J. (2012). La convención de los derechos del niño. Significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.
- Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 1804, por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario oficial n.º 49.953.
- Cremades, M. Á. (2016). ¿Quién soy yo? Vivir y pensar el cuerpo en terapia psicomotriz. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 52, 7-12. Obtenido de: <https://cefopp.com/quien-soy-yo/>
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del Aprendiziente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural. CECC-AECI.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *La exploración del medio en educación inicial*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá, Colombia.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante*. Bogotá, Colombia: Herder.
- Rea-Granados, S. A. (2016). Evolución del derecho internacional sobre la infancia. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 147-192. Recuperado en 2020 de: <http://dx.doi.org>

37

Formación por competencias en lengua castellana en el primer grado de escolaridad básica, panorama colombiano

Alexandra Patricia Cantillo Barrera¹

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta un avance del problema de investigación en desarrollo sobre la política curricular para la enseñanza del área de lengua castellana en la educación básica primaria en Colombia, en el periodo 1994-2017. Específicamente, en este texto se da cuenta de la formación de competencias en el primer grado de escolaridad básica, dado que, es necesario estudiar cómo se entiende el desarrollo de competencias básicas y específicas en el marco del proceso de adquisición o construcción del código para la lectura y la escritura. Lo anterior, implica en un primer momento, hacer una revisión de los referentes curriculares, en lo que corresponde a la concepción y enseñanza del lenguaje y su sentido pedagógico en el aula de clase. En un segundo momento, es necesario señalar cuáles son los problemas que se ubican en los referentes curriculares diseñados para grado primero y finalmente, puntualizar sobre la relación existente entre la formación por competencias y la construcción del código para la lectura y la escritura.

2. MARCO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA

La política curricular colombiana vigente data de los años noventa, década en la que se publicó la *Ley general de educación* y los Lineamientos curriculares para la enseñanza de las áreas fundamentales, en el caso del lenguaje, se denominan *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998). Para el año 2006 se presentaron los *Estándares básicos de competencias*, los cuales se entienden como los parámetros para la evaluación en cada área

¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magistra en Literatura. Licenciada en Psicología y Pedagogía. Miembro del grupo de investigación Filosofía, educación y pedagogía, categoría B. 2017/2019, Colciencias. Correo electrónico: Alexandra.cantillo@uptc.edu.co

de conocimiento. Finalmente, entre los años 2015 a 2017 se publican los *Derechos básicos de aprendizaje*, las *Mallas curriculares* y los libros texto, con el fin de complementar los *Lineamientos*. Ahora bien, los referentes curriculares del 2015 en adelante se supone que están sustentados en las orientaciones curriculares de los años noventa.

En efecto, para comprender como se relacionan los referentes curriculares, se realiza una mirada rápida sobre la enseñanza de la lengua castellana en Colombia. En los años ochenta se observa un giro en la propuesta que surge de la política de Renovación Curricular la cual, en esta área de conocimiento, retoma el enfoque semántico-comunicativo que se deriva de la conceptualización realizada por Dell Hymes sobre la competencia comunicativa. Donde, además, se indica que lo semántico refiere a la construcción de significado y es comunicativo, puesto que, asume el acto de habla como unidad mínima de trabajo en el aula de clase. En este sentido, se identifica por primera vez un desplazamiento conceptual respecto de la comunidad lingüística homogénea. En últimas, un giro que consiste en que la práctica pedagógica en el área de lenguaje retome los actos comunicativos reales con sus implicaciones éticas, sociales y culturales, aun cuando no se abandone la idea de la escritura y la lectura correcta, solamente que el centro del ejercicio pedagógico no estaría en la competencia lingüística y esta solo tendría sentido en la medida que haga parte de un proceso de comunicación.

De igual forma, sucede con el propósito de la política curricular que se pone en marcha finalizando la década de los noventa, la cual implica entender el lenguaje en el aspecto ya no solo comunicativo, sino hacer énfasis en cómo a partir de este «[...] Se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto —claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales [...]» (MEN, 1998, p. 25). En esta perspectiva, la lengua más que entenderla como un sistema de signos y reglas, se asimila como un patrimonio cultural. Desde este enfoque se entiende una concepción de lenguaje que articula propuestas curriculares que se organizan para la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Por tanto, se propone el desarrollo de unas competencias específicas como son: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica, literaria y poética. Estas competencias específicas del área constituyen el objetivo de formación y a su vez sirven de base para el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es una competencia básica, transversal en todas las áreas del currículo y que se espera sea desarrollada en todos los niveles de la escolaridad. Sin embargo, la indicación de los *Lineamientos curriculares* no se agota en la orientación sobre la formación de las competencias, sino que además propone el sistema de significación y la construcción de sentido como un aspecto central para la enseñanza del lenguaje.

Desde el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional enmarca en la línea de calidad educativa la necesidad de tener un apoyo pedagógico en forma de referentes curriculares grado a grado, dado que, considera que los *Lineamientos curriculares* y los *Estándares básicos* son muy generales, no indican con claridad que proceso debe realizarse paso por paso y considera que esta es una de las causas por la que se obtienen bajos resultados en las evaluaciones externas estandarizadas, las cuales miden la formación en competencias. Por tanto, decide presentar los *Derechos básicos de aprendizaje*, constituidos por unos enunciados concisos sobre lo que debe saber cada estudiante en cada grado de escolaridad, las *Mallas curriculares*, que indican a los profesores la ruta a seguir para consoli-

dar la formación por competencias, señalando procesos, habilidades y microhabilidades a desarrollar y, por último, los libros texto son los recursos con los que cuenta el docente para el trabajo en el aula de clase. Sin embargo, se encuentra que para el grado primero hay dos aspectos centrales que se dejan de lado en estas publicaciones; el primero está referido a señalar la oración como unidad de análisis y aprendizaje de la lengua castellana en la escuela, a pesar de haber insistido durante veinte años, sobre la necesidad de poner en práctica la enseñanza, según el referente del Sistema de significación del lenguaje. El segundo, es la indicación sobre la formación para el desarrollo de las competencias paralelo al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ahora bien, este avance del trabajo de investigación se centra en el primer grado de la educación básica, ya que, es el grado en el que los estudiantes se relacionan con el lenguaje de forma convencional. Es decir, en Colombia los estudiantes que han cumplido con un año de estudio en la educación preescolar y tienen seis años de edad pueden cursar grado primero, donde se inicia el proceso de adquisición o construcción del código de lectura y escritura. Por tanto, los estudiantes empiezan su proceso de formación en el marco de las cuatro habilidades comunicativas que se describen como centrales en el aprendizaje de la lengua materna, y el desarrollo de las competencias básicas y específicas. De ahí el cuestionamiento sobre cómo concebir desde una orientación hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar. Entonces, se hace evidente que en los *Lineamientos curriculares* hay una postura clara sobre lo que significa saber leer y escribir, pues se indica que la lectura y la escritura, así como el habla y la escucha en el marco de la significación van más allá de la decodificación o el manejo de un código. En esta perspectiva:

«Leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado» (MEN, 1998, p. 27).

Por consiguiente, la lectura desde este punto de vista resulta un proceso complejo que no podría reducirse a una práctica mecánica, únicamente. Con la escritura se produce algo similar, no se trata de la codificación. Se considera un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que establece el acto de escribir, donde escribir es producir el mundo. Sin embargo, la intención tampoco es excluir el componente técnico, lingüístico, de la escritura, lo importante es que cobre relevancia en tanto haya producción de sentido.

De igual forma, en los *Estándares básicos de competencias* las habilidades de lectura y escritura se incluyen en los ejes curriculares organizados para la formación de competencias denominados producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. En los cuales se pretende que los estudiantes se acerquen como lectores a diversos tipos de textos y a su vez produzcan textos con diferentes finalidades comunicativas. Por lo cual, se esperaría que las situaciones

de enseñanza y aprendizaje que se planteen en los procesos pedagógicos de aula incluyan la generación de experiencias orientadas hacia la construcción de significado, donde los estudiantes tengan espacios para la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje y que se afronten de forma consciente, intencional y creativa en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. Desde esta perspectiva es «esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema» (MEN, 2006 p. 31).

Hasta este apartado se ha presentado de forma general las condiciones en las que surgieron los referentes curriculares de las décadas de los noventa y 2000, así como, su finalidad, su relación con la formación por competencias y su enfoque teórico. No obstante, la inquietud surge con los referentes del año 2015 en adelante, publicados como complemento de esos primeros referentes y de los cuales se indica guardan coherencia con la perspectiva teórica que estos sustentaban. Entonces, es necesario analizar e identificar los enunciados, las regularidades, los cambios, las permanencias, en relación con la concepción de lenguaje hacia la significación en el marco de la política curricular en el período 1994-2017.

3. METODOLOGÍA

En cuanto al método, el hilo que permite el desarrollo de esta investigación se sustenta en una masa documental y una construcción de archivo en tanto instrumentos, para el levantamiento de datos y la identificación de enunciados problemáticos en el orden de la enseñanza de la formación por competencias para el grado primero de la escolaridad básica. Es decir, las categorías que permiten estudiar las competencias básicas y específicas implican la relación y convencionalidad estructurada del análisis gramatical según un uso correcto del habla y de la escritura, el sistema de significación y la construcción de sentido.

Además, este archivo toma en cuenta la matriz de rastreo y sistematización documental con una tabla de registro de datos de referencia de los documentos que serán objeto de revisión, que incluye la información bibliográfica. A partir de la selección de los documentos diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, se realiza la revisión y reconstrucción del documento para su posterior análisis y conceptualización. Finalmente, se elaboran las matrices y documentos de análisis y conceptualización que permitan señalar los enunciados, las regularidades, los cambios, las permanencias, en relación con la concepción de lenguaje hacia la significación en el marco de la política curricular del área de lengua castellana en el período 1994-2017.

4. RESULTADOS

Los resultados parciales que se presentan a continuación corresponden al estudio de las fuentes documentales primarias en el marco de los referentes curriculares. No se toman en consideración los referentes denominados *Lineamientos* y *Estándares*, cuyo punto

de vista ha quedado expuesto en el apartado anterior. Por tanto, los ejemplos que se indican sirven para mostrar la diferencia en la orientación curricular entre los referentes del año 2015 en adelante con el punto de vista que sustenta la política curricular de los años noventa y principios de 2000.

4.1. Libro texto para la enseñanza de la lengua castellana

En el marco de las estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa, entre los años 2015 y 2017, el Ministerio de Educación Nacional hace entrega de textos para cada estudiante de las instituciones oficiales en el territorio colombiano. Este material de apoyo se titula *Vamos a aprender lenguaje* y consta de un libro de consulta y un texto de trabajo. A continuación se presenta la tabla de contenido del libro correspondiente a grado primero.

Contenido	
1. Trazos	6
2. Las vocales en las palabras	8
3. Las consonantes m y p	10
4. Las consonantes l, s, d	12
5. Las consonantes n, f, t	14
6. Las consonantes b, h, r, rr	16
7. Las consonantes v, j, ñ, ll, ch	18
8. Las consonantes z, y, x, k, w	20
9. El abecedario	22
Factores	
Unidad 1	
1. La narración Tema transversal: Educación para la sexualidad y la ciudadanía	24
2. La anécdota Tema transversal: Estilos de vida saludable	25
3. El diario	26
4. La noticia	27
Unidad 2	
1. El cuento Tema transversal: Educación ambiental	40
2. La fábula	42
3. La receta Tema transversal: Educación para la sexualidad y la ciudadanía	43
Producción textual	
Dimensión conciencia fonológica	28
5. Las combinaciones ca, co, cu, que, qui	28
Dimensión sintáctica	30
6. La oración Tema transversal: Educación ambiental	30
Dimensión semántica	31
7. Sinónimos y antónimos	31
Dimensión pragmática Taller de producción escrita: Escribe una noticia	32
Dimensión pragmática Taller de producción oral: Narra historias	33
8. La secuencia narrativa	34
Taller de análisis de textos literarios: Analiza un diario	36
Taller de producción escrita: Escribe una página de tu diario	37
Evaluación del aprendizaje	38
Unidad 3	
Dimensión conciencia fonológica	54
1. Las retahílas, las rondas y los trabalenguas Tema transversal: Educación para la sexualidad y la ciudadanía	54
2. La copla Tema transversal: Estilos de vida saludable	56
3. El empaque	57
Dimensión conciencia fonológica	58
4. La sílaba	58
Dimensión sintáctica	59
5. El adjetivo. La mayúscula y el punto Tema transversal: Educación ambiental	59
Dimensión pragmática Taller de producción escrita: Elabora un empaque	60
Dimensión pragmática Taller de producción oral: Describe un objeto	61
6. Los juegos de palabras	62
Taller de análisis de textos literarios: Analiza una copla	64
Taller de producción escrita: Escribe coplas	65
Evaluación del aprendizaje	66
Unidad 4	
1. El teatro de titeres	68
2. El diccionario	70
3. La postal	71
Dimensión conciencia fonológica	72
4. La palabra Tema transversal: Estilos de vida saludable	72
Dimensión sintáctica	73
5. El verbo. Los dos puntos Tema transversal: Educación ambiental	73
Dimensión pragmática Taller de producción escrita: Elabora una postal	74
Dimensión pragmática Taller de producción oral: Expresa tu opinión	75
6. El diálogo teatral Tema transversal: Educación para la sexualidad y la ciudadanía	76
Taller de producción escrita: Escribe un diálogo teatral	77
Evaluación del aprendizaje	78
Unidad 5	

Figura 37.1. *Vamos a aprender lenguaje*, grado primero. Fuente: adaptado de *Vamos a aprender lenguaje*, grado primero. Ministerio de Educación Nacional (2017).

En la tabla de contenido se observa un ítem denominado *Lectura y escritura inicial* el cual corresponde a una repetición de una serie de trazos de grafo motricidad, reconocimiento de vocales y letras del abecedario en el orden que comúnmente se trabajan en el modelo de enseñanza de lectura y escritura alfabético. Luego, los estudiantes repasan el abecedario en orden. Lo primero que se podría señalar en esa separación de ese ítem inicial, es que para los diseñadores del material de apoyo hay una diferencia entre la enseñanza de la lectura y la escritura y la formación por competencias sustentada en los *Estándares básicos de competencias* y los *Lineamientos curriculares*. Dado que, no se presenta el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso paralelo a la formación en competencias, sino que una vez construido el código de lectura y escritura iniciarían los procesos referidos a la comprensión y producción textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación, los cuales son el eje de la formación por competencias en la educación básica y media. Por tanto, se podría decir que la forma como se presenta y se desarrolla en el libro texto la distribución por competencias no pasa de ser un enunciado que no se cumple en la forma como se aborda la enseñanza del lenguaje y que sigue privilegiando el trabajo fonológico, sintáctico, semántico y pragmático de forma aislada, sin tener como hilo conductor el sistema de significación.

4.2. Derechos básicos de aprendizaje

Los Derechos básicos de aprendizaje son unos referentes curriculares que tienen como objetivo informar a padres, estudiantes y profesores lo que debe aprender cada niño o joven según el área y el grado que esté cursando. A continuación se presentan cinco derechos básicos correspondientes a grado primero.

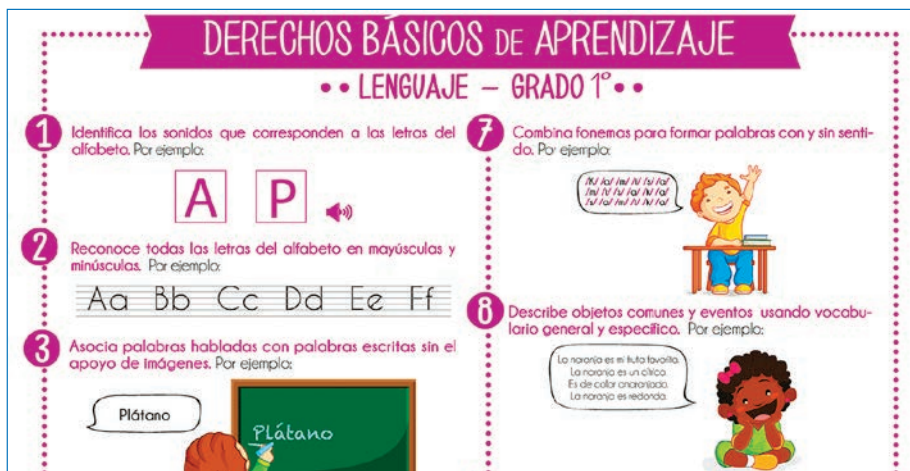


Figura 37.2. *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje*, grado primero. Nota: interesa observar en esta figura los numerales 1, 2 y 7 objeto de estudio en la presente investigación. Fuente: tomado de *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V.1*. Ministerio de Educación Nacional (2015).

En este caso se evalúa la identificación de los sonidos que corresponde a las letras del alfabeto, la pronunciación de cada sonido y la combinación de fonemas para formar palabras con o sin sentido. En estos enunciados es evidente la ruptura con el sistema de significación y construcción de sentido, cuyo presupuesto indica que todas las acciones que se hagan en el aula tengan un sentido y se enmarquen dentro de la comunicación. Estos ejemplos muestran la distancia del enfoque hacia la significación, para plantear una orientación normativa e instrumental que toma como objeto de estudio la lengua en tanto su morfología, sintaxis y fonética. Lo cual, además se muestra a la comunidad educativa como lo fundamental en la enseñanza de la lectura y la escritura en grado primero, contrariando así la propuesta curricular de los años noventa.

De forma que, estos ejemplos muestran la distancia del enfoque hacia la significación, para plantear una orientación normativa e instrumental que toma como objeto de estudio la lengua en tanto su morfología, sintaxis y fonética. Lo cual, además se muestra a la comunidad educativa como lo fundamental en la enseñanza de la lectura y la escritura en grado primero. Lo anterior, estaría en contravía de lo que se evalúa en la entidad evaluadora de las competencias que en Colombia se conoce como Icfes, la cual sustenta que su evaluación tiene en cuenta la orientación del lenguaje hacia la significación. Es por esto que, si se revisa en esos desempeños esperados enunciados anteriormente para un estudiante de grado primero, el centro en el aprendizaje del código, estaría en el aspecto fonético y en la correspondencia sonido-grafía, no en la construcción de significado que realice a partir de diferentes tipos de trazos, es decir, el giro hacia la significación se esperaría como un ejercicio posterior, como si llegara cuando hubiese un manejo formal del código. Aspecto que claramente se diferencia de quienes constituyen la base teórica de la enseñanza de la lengua castellana en los primeros años de escolaridad, según la política curricular colombiana, como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, debido a que se presenta la desconexión entre el enfoque semántico-comunicativo con orientación hacia la significación, para privilegiar los aspectos formales de la escritura; el uso adecuado de la puntuación, las mayúsculas, el reconocimiento de los sonidos aislados del alfabeto, la organización de las palabras mediante el orden alfabético, entre otros.

5. CONCLUSIONES

En principio, se podría afirmar, que al parecer hay una contradicción, una distancia conceptual y de método de enseñanza, entre los referentes teóricos y conceptuales curriculares formulados en los *Lineamientos* y los planteamientos didácticos y de método que subyacen en el material de apoyo en cuanto a la concepción y enseñanza del lenguaje. Ya que, la construcción teórica que se presenta en las *Orientaciones curriculares* y los *Estándares* sustenta una perspectiva de lenguaje que no resulta en principio reduccionista. Por ejemplo, aquí leer no se entiende como un proceso de decodificación donde el estudiante une vocales y consonantes formando sílabas y a partir de estas estructurar palabras, que en algunos casos forman oraciones y que ocasionalmente harían parte de algunos tipos de textos. Por el contrario, en la política curricular de la enseñanza del lenguaje de las décadas del noventa y de los años dos mil hasta hace dos años, el texto se toma como unidad

mínima de significado, lo cual implica un proceso pedagógico con un énfasis comunicativo y de construcción de significación, poniendo distancia y replanteando la enseñanza de la lengua basada en la oración gramatical como unidad de análisis.

Lo anterior, muestra la distancia de la base teórica de la enseñanza de la lengua castellana en los primeros años de escolaridad en los *Lineamientos curriculares* de los años noventa, es decir, los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchiniski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas. Esta postura teórica implica un reconocimiento del componente de significación desde el uso del dibujo, el garabateo, el uso de letras seguidas, sin atender la norma de la linealidad de la escritura y no el enfoque que utiliza el fonema y la relación sonido-grafía como punto de partida de la lectura y la escritura. Entonces, si bien se reconoce que los aspectos formales de la lectura y la escritura como el uso adecuado de la puntuación, las mayúsculas, el reconocimiento de los sonidos aislados del alfabeto, la organización de las palabras mediante el orden alfabético, entre otros, hacen parte de la formación en la educación básica primaria, no son lo fundamental en el proceso de construcción del código que se presenta en grado primero.

Finalmente, cabe señalar que desde los referentes curriculares de los años 2015 a 2017, la formación en competencias básicas y específicas queda supeditada a que los estudiantes primero automaticen el aprendizaje del código de la lectura y la escritura, no se concibe como un proceso paralelo donde la formación de competencias, la construcción de significación y sentido pueda ir en paralelo a la construcción del código, sino que este último se vuelve requisito indispensable para el desarrollo de las competencias.

6. DISCUSIÓN

Es evidente que en la política curricular colombiana para la enseñanza de la lengua castellana, en los últimos veinticinco años se ha intentado dar continuidad al proyecto de formación de unas competencias en los estudiantes de la educación básica y que para el caso del lenguaje el centro está en la competencia comunicativa. Sin embargo, como reconoce el mismo Ministerio de Educación Nacional no ha sido un proceso fácil y ha tenido unos resultados muy bajos, de acuerdo con las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. De ahí, que surjan iniciativas como la publicación de unos referentes curriculares más explícitos para que los profesores trabajen en sus aulas de clase. Ahora bien, esta situación conlleva una preocupación mayor y es cómo hacer que ese trabajo que realizan los docentes con sus estudiantes en la cotidianidad sea coherente y tenga unos resultados positivos, si desde los mismos referentes curriculares que son sus herramientas de trabajo, bien sea para la planeación o para el trabajo directo con estudiantes, en realidad no hay un complemento, y no se toma como eje central el enfoque de significación y construcción de sentido. Además, en el caso de grado primero de la educación básica, tampoco hay una preocupación por entender cómo se puede relacionar la construcción del código de lectura y escritura con la formación por competencias, sino que se decide sustraerla de ese proceso formativo.

En este sentido, la prospectiva implica continuar el estudio con los otros grados de la educación básica primaria para conocer el panorama general de ese nivel de escolaridad

y así poder identificar si se presentan discontinuidades similares como en grado primero. Lo anterior, requiere prestar atención a la diferencia que se establece entre los grados primero a tercero, donde se está consolidando el manejo del código para la lectura y la escritura, y los grados cuarto y quinto, los cuales se propone que deben iniciar un proceso de comprensión y explicación del código sin dejar de lado el uso en el sentido comunicativo, de construcción de sentido y de significado.

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* [archivo PDF]. [http:// www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje* [archivo PDF]. <http:// www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V.1* [archivo PDF]. <http:// www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Vamos a aprender Lenguaje*. SM.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Herrera, C. (2016). Política curricular actual en Colombia: enseñanza del lenguaje. En *Filosofía y Educación en la punta de la lengua*. Tunja: UPTC.
- Hallyday, M. A. K. (1994) *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Programa Todos a aprender* [archivo PDF]. <http://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje V.2* [archivo PDF]. <http://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Insumo de contratación* [archivo PDF]. <http://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Rendición de cuentas 2018* [archivo PDF]. <http://www.mineduacion.gov.co>
- OCDE (2016). *La educación en Colombia* [archivo PDF]. <http://www.oecd.org>
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Horsiri.
- Teun, V. D. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Vygotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

38

«Día de los hábitos saludables en el estudiante». Material docente para proponer el desarrollo sostenible a través del aprendizaje servicio

*Salvador Baena-Morales¹, Carmen Ruíz-Repullo²
y Juan López-Morales³*

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de nuevos modelos de enseñanza, está haciendo que cada vez sea más común el uso de metodologías con una orientación competencial. Entre las diferentes prácticas educativas el Aprendizaje Servicio (AS) ha sido cada vez más usado en estudiantes universitarios (Cañadas y Santos-Pastor, 2020; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Martínez, 2008; Zeichner, 2010). Este modelo de enseñanza tiene como objetivo generar experiencias educativas que conlleve participar y reflexionar a los estudiantes sobre la aplicación del contenido impartido en las necesidades de la comunidad (Martínez, 2008). Esto supondrá aparte de la adquisición de competencias y conocimiento, un desarrollo de la responsabilidad cívica (Bringle y Hatcher, 1995). Eyler y Giles (1999) señalan que durante este ciclo de acción y reflexión, el alumnado realiza una transferencia teórica-práctica en dar resolución a un problema concreto de su comunidad. Este binomio, va a permitir que la relación entre teoría y práctica queden relacionados de manera conjunta y no descontextualizadas (Petkus, 2000; Sterling, 2007). Kolb (1984) relataba la importancia de generar modelos de enseñanza experienciales, ya que las situaciones que ubican a los estudiantes en su contexto cultural y social harán del aprendizaje un proceso íntegro y facilitador. Por tanto, el AS va a contribuir a una formación ciudadana, desarrollando competencias críticas y responsables (Martínez, 2008).

Entre las diferentes evidencias encontradas sobre la aplicación del AS, se ha destacado la capacidad que tiene esta metodología para generar experiencias satisfactorias de aprendizaje (Warren, 2012; Yorío y Ye, 2012), las actitudes sociales (Yorío y Ye, 2012) o

1 Profesor Asociado. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante. salvador.baena@ua.es

2 Profesora Sustituta Interina. Departamento de Sociología. Universidad de Granada. carmenruizr@ugr.es

3 Contratado Predoctoral FPU. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada. jlopezmorales@ugr.es

la mejora de la inteligencia emocional (Gravié, 2007). En este sentido, López-Fernández y Benítez-Porres (2018), destacan a los centros universitarios con la obligación de atender y adaptarse al continuo proceso de cambio que exige la sociedad.

Las propuestas de AS no deben plantearse solo como una actividad o estrategia docente, sino que deben formar parte del modelo formativo de universidad (Martínez, 2008).

«el AS promueve la creación de espacios híbridos e inclusivos, como los que defiende Zeichner, (2010), en los que la teoría y la práctica converjan y en los que la sinergia entre la comunidad escolar y las universidades hagan posible el cumplimiento de la misión de formación del profesorado, a la vez que se presta un servicio directo a la comunidad.»

En suma, a este contexto, se ha detectado una serie de carencias saludables en la comunidad universitaria. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha destacado la importancia de controlar hábitos como el consumo de tabaco, la ingesta de alcohol, el estado nutricional y los niveles de actividad física (Mohammed y Ghebreyesus, 2018). En estos dos últimos, los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tendrían competencias y conocimiento. Por ejemplo, una de las problemáticas más documentadas entre los estudiantes de universidad es la relacionada con los hábitos alimenticios, una reciente investigación ha detallado como existe una poca ingesta de frutas y verduras, proteínas y lácteos. Además de que se produce un abuso de comida ultra procesada y excesivamente alta en carbohidratos (Cuero y Ceron, 2020). Respecto a la Actividad Física, existe multitud evidencia que confirma su relación con una mejora en la calidad de vida de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, Cuero y Ceron (2020) señalan como estos los beneficios de un estilo de vida activo abarcarían un menor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, obesidad, insulino-resistencia y ciertos tipos de cáncer como el de colon y el de mama. Además, la actividad y el ejercicio físico es esencial para poder tener un mejor desempeño académico (Hillman et al., 2011) o la mejora de la sensación de bienestar (Hosker et al., 2019).

Por todo ello, dada la importancia que tiene el cuidado de la salud en los estudiantes universitarios y detectadas las carencias al respecto en esa comunidad, el presente estudio tenía como objetivo implementar un AS dentro del contexto universitario para conocer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Teniendo en cuenta el estudio de los antecedentes, se planteó la hipótesis de que la aplicación del AS en los estudiantes ayudaría a desarrollar competencias sociales y a valorar positivamente la transferencia del aprendizaje a un contexto práctico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Un total de 27 alumnos (11 chicas y 16 chicos) estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (edad = $22,5 \pm 5,4$) fueron invitados a participar en el es-

tudio. Los estudiantes fueron informados sobre los objetivos a conseguir en el estudio a través de una sesión presencial. No se establecieron criterios de inclusión para los participantes.

2.2. Procedimiento

Los estudiantes realizaron a través de cinco sesiones la implementación en el centro universitario el Día del movimiento. Estas sesiones fueron organizadas en tres fases.

Primera fase. Preparación y organización

Esta fase inicial tenía como finalidad hacer conocer al alumnado el objetivo del AS. Se presentaron las fechas de realización, la temática a tratar, la disponibilidad del material e instalaciones, la asignación de roles, y las tareas para distribuir en la preparación del contenido de AS. El objetivo de este AS consistía en realizar una jornada de concienciación sobre malos hábitos en los estudiantes relacionados con la salud. Los malos hábitos fueron organizados en cuatro grupos: 1) aspectos nutricionales, 2) ergonómicos, 3) psicológicos y 4) ejercicio físico. El objetivo de los cada uno de los grupos fue el siguiente:

1. *Nutrición*. Se prepararon una serie de carteles e infografías relacionadas con los buenos hábitos alimenticios. Un grupo de alumnos presentaba la información relativa a cada macronutriente (grasa, hidratos de carbono y proteínas). Otro grupo hablaba de mitos sobre alimentación y finalmente un grupo enseñó a leer e interpretar correctamente un informe nutricional y etiquetas de alimentos.
2. *Ergonomía*. El alumnado preparó una zona con una mesa, una silla, un flexo de luz material de trabajo estudiantil como un portátil o papel, bolígrafos y libros. A través de una serie de preguntas, los receptores del AS tenían que descubrir los motivos por los cuales se podían producir dolencias relacionadas con un mal hábito ergonómico a la hora de estudiar. Se aportaron también las soluciones para evitar problemas de espalda, cervicales y lumbares.
3. *Psicológicos*. Se realizó un taller de *mindfulness* y yoga. El alumnado se encargó de dirigir y coordinar la realización de esta actividad. Se realizó en un aula alejada para evitar ruidos molestos.
4. *Ejercicio físico*. Se presentaron una serie de ejercicios y se retaba a los asistentes al AS a realizarlos correctamente. Los ejercicios seleccionados para su realización fueron aquellos que implicaban a grandes grupos musculares y que no requería de material. Por ejemplo, sentadilla, flexiones de brazos, zancadas, planchas abdominales etc. De esta forma, los encargados de esta actividad debían de explicar la musculatura implicada en el ejercicio y los beneficios directo con la vida diaria que estos tenían.

Segunda fase. Desarrollo de la actividad-servicio

Durante la segunda fase, el alumnado participante realizó dos sesiones de aplicación del AS. En primer lugar, se realizó un ensayo general entre los estudiantes. De este modo, se garantizaba por un lado que todos los alumnos vivenciaran todas las partes que compondrían las jornadas y por otro lado, que todos aprendieran el contenido que los compañeros habían preparado. Posteriormente, en una segunda sesión, el alumnado realizó las tareas de AS teniendo como receptores del mismo al resto de la comunidad universitaria (estudiantes de otros cursos y titulaciones, personal de servicio o profesorado).

Tercera fase. Evaluación, reflexión y conclusiones

Finalmente, una vez finalizado el proceso de AS, el alumnado realizó una sesión de puesta en común para analizar todo el proceso. Esta fase tuvo una alta importancia debido a que sirvió para detectar fallos en la implementación del proyecto, así como realizar el proceso de cuestionario que se utilizó para implementar el estudio.

2.3. Instrumentos

Para evaluar el aprendizaje obtenido por lo estudiantes durante la aplicación del AS, se optó por utilizar un cuestionario anónimo diseñado por López-Fernández y Benítez-Porres (2018) basándose en el cuestionario realizado por Prentice y Robinson (2010). Este cuestionario tenía como objetivo el analizar el aprendizaje en estudiantes universitarios con la técnica del AS. Se trata de un cuestionario tipo Likert de 4 puntos donde la mínima puntuación expresa el total de desacuerdo y la máxima puntuación el acuerdo con una afirmación planteada. Los ítems están expresados en afirmativo y relacionados con la opinión y actitud del alumnado sobre la experiencia relativa al AS, así como la relación educativa de esta metodología.

2.4. Análisis estadístico

Las estadísticas descriptivas se calcularon para las cuestiones analizadas. Se realizó un análisis de tipo cuantitativo. Los resultados mostrados se calcularon de acuerdo con la media de todas las respuestas realizadas por los encuestados. Los resultados se expresaron como puntuación en una escala del 1 al 4. El análisis estadístico se realizó utilizando SPSS Statistic 21.0 (IBM SPSS Statistics, Nueva York, Estados Unidos)

3. RESULTADOS

Los resultados del cuestionario realizado aparecen sintetizados expresados en media en la tabla 38.1. Estos datos recopilaron la opinión y actitud de los estudiantes hacia la aplicación de una técnica de AS a través de una escala Likert de 4 puntos.

TABLA 38.1

Resultados del cuestionario anónimo sobre la opinión y actitud hacia el AS valorado de 1 a 4 puntos

Ítems	Media
Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales.	3,2
Las experiencias de AS mejoraron la relación con mis compañeros de clase.	3,8
En las experiencias de AS aprendí algo nuevo sobre cómo trabajar como docente.	2,8
Habría aprendido más si el tiempo invertido en el AS se hubieran dado clases normales en el aula.	2,1
Después de las experiencias de AS tengo más claro lo que quiero hacer en mi vida profesional.	1,3
Las experiencias de AS influyeron en mi deseo de seguir aprendiendo.	3,4
Las experiencias de AS me ayudaron a saber cómo aplicar la teoría a la práctica real.	3,3
Me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de AS.	3,8
Las clases desarrolladas dentro del aula contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje.	2,8
Las prácticas de AS contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje.	3,2
Gracias a las experiencias de AS valoro mejor el rol docente.	2,7

* AS: Aprendizaje Servicio.

Como se aprecia en la tabla 38.1, los aspectos más valorados son los ítems «las experiencias de AS mejoraron la relación con mis compañeros de clase» y «me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de AS» ambos obtuvieron 3,8 puntos sobre 4. Por el lado contrario, la afirmación «después de las experiencias de AS tengo más claro lo que quiero hacer en mi vida profesional» tan solo fue valorada con 1,3, siendo la media más baja del todo el cuestionario.

Respecto a los ítems que valoraban la sensación de adquisición de aprendizaje, se ha observado como supone experiencias de AS influyeron en mi deseo de seguir aprendiendo (3,4), «experiencias de AS me ayudaron a saber cómo aplicar la teoría a la práctica real» (3,3) y existe un conceso casi absoluto en destacar «me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de AS» (3,8). Además, el ítem «habría aprendido más si el tiempo invertido en el as se hubieran dado clases normales en el aula» recibió una puntuación intermedia (2,1).

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo analizar el efecto y las percepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el uso del AS. Los resultados obtenidos muestran como ha sido una técnica metodológica muy valorada para desarrollar capacidad de relaciones sociales y conciencia. Igualmente, el AS se ha destacado como una oportunidad para mejorar el aprendizaje teórico-práctico. Sin embargo, se ha mostrado como no es una técnica que ayude a aclarar el futuro profesional del alumnado. Estos resultados permiten generar un perfil de las percepciones de los estudiantes ante la aplicación de técnicas que fomenten las competencias y el dominio práctico de los contenidos teóricos.

El AS ha sido estudiado con profundidad en el ámbito universitario (Bringle y Hatcher, 1995; Cañadas y Santos-Pastor, 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Ugidos et al., 2014; Zeichner, 2010), ofreciendo principalmente resultados prometedores para desarrollar una conciencia crítica entre los participantes (Yorio y Ye, 2012). Estudios antecedentes relacionadas con la concienciación de la salud mostraron como esta técnica es una vía importante para concienciar a los estudiantes sobre la transferencia del conocimiento aprendido a través de metodologías activas (Bartoll et al., 2018; Chiva-Bartoll et al., 2020).

La hipótesis planteada en esta investigación afirmaba que la aplicación del AS en los estudiantes ayudaría a desarrollar las competencias sociales y a valorar positivamente la transferencia del aprendizaje a un contexto práctico. Por tanto, tras el análisis de los resultados, tras el análisis de los datos obtenidos, podemos confirmar la hipótesis planteada.

Los resultados encontrados en la investigación coinciden con los presentados por López-Fernández y Benítez-Porres (2018), los cuales utilizaron el mismo cuestionario que se ha implementado en el presente estudio. Otras investigaciones concuerdan en el hecho relacionar el AS con la mejora de las relaciones sociales (Bartoll et al., 2018), la concienciación interpersonal, ayudando a aumentar un concepto social que supera lo personal para situarse en lo colectivo (Cortina y Conill, 2001). Además, parece existir evidencia que justifica la transferencia del aprendizaje teórico que se produce a través del AS (Warren, 2012; Yorio y Ye, 2012). En suma, estudios antecedentes han relacionado positivamente al AS con la adquisición de una sensación de mayor aprendizaje, gracias a la bidireccionalidad producida entre la enseñanza entre iguales y el desarrollo social comentado (Gravié, 2007), aspecto que se ha informado también en nuestros resultados donde se puntúa con 3,8 puntos sobre 4.

Estos acuerdos encontrados con publicaciones recientes ayudan a confirmar la validez del AS como una metodología apropiada en el contexto universitario. Hay que destacar que estos resultados podrían quedar explicados por la madurez de la muestra trabajada, quizá el desarrollo de competencias relacionadas con desempeño de tareas directas ante iguales sea más difícil de obtener en estudiantes de menor grado (Petkus, 2000; Sterling, 2007). Además, algunos de los estudiantes habían desarrollado la función de instructor/monitor previamente por lo que quizás les ayudó a desempeñar su función dentro de AS con mayor facilidad.

Sin embargo, en la aplicación de este AS no parece establecerse una llamativa relación como una técnica que ayude a aclarar el futuro laboral docente de los estudiantes. López-Fernández y Benítez-Porres (2018) obtuvieron en este ítem una puntuación notablemente mayor. En esta misma investigación se valoró más positivamente la realización de un AS con la relación de la práctica docente.

Una de las principales limitaciones de esta investigación podría ser la muestra analizada. Sin embargo, se optó por tener un mayor control el procedimiento del estudio y garantizar una aplicación correcta del AS, evitando que una excesiva participación se fuera de control. Asimismo, hubiera sido interesante conocer la experiencia previa como monitores/coordinadores del alumnado que realizó el AS. Esta experiencia podría determinar en parte los resultados ya que aquellos alumnos que no estén familiarizados con la exposición de conceptos o presentación y guía de una sesión podrían disminuir la sensación de aprendizaje o la percepción de la utilidad en el AS realizado.

5. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Servicio se muestra como una técnica de enseñanza capaz de fomentar actitudes competenciales en el alumnado universitario. Estas capacidades están sobre todo relacionadas con el desempeño de tareas basadas en la mejora de relaciones sociales, la relación de transferir los componentes teóricos a la práctica directa o motivar al alumnado a seguir aprendiendo. Sin embargo, la implementación del Aprendizaje Servicio parece no ser una vía para aclarar las salidas profesionales del alumnado universitario. Además, el alumnado parece valorar positivamente la realización de estas técnicas metodológicas, por lo que se sugiere su utilización en otras materias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartoll, Ò. C., Peris, C. C. y Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizajeservicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje Servicio. *Publicaciones*, 1, 229-243.
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Cortina, A. y Conill, J. (2001). *Educación en la ciudadanía*. Institució.
- Cuero, P. y Ceron, G. (2020). Hábitos Nutricionales, Actividad Física Y Consumo De Alcohol En Estudiantes Universitarios. *Revista de La Universidad Industrial de Santander. Salud UIS*, 52(2), 109-118.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? *The Journal of Higher Education*, 72(2). <https://doi.org/10.2307/2649327>

- Gravié, R. F. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(2).
- Hillman, C. H., Kamijo, K. y Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52(suppl.), S21-S28. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.024>
- Hosker, D. K., Elkins, R. M. y Potter, M. P. (2019). Promoting Mental Health and Wellness in Youth Through Physical Activity, Nutrition, and Sleep. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(2), 171-193. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2018.11.010>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (pp. 20-38). Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El AS en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y reponsabilidad social de las universidades*. España: Ed. Octaedro.
- Mohammed, A. J. y Ghebreyesus, T. A. (2018). Healthy living, well-being and the sustainable development goals. *Bulletin of the World Health Organization*, 96(9), 18-19. <https://doi.org/10.2471/BLT.18.222042>
- Petkus, E. (2000). A Theoretical and Practical Framework for Service-Learning in Marketing: Kolb's Experiential Learning Cycle. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 64-70. <https://doi.org/10.1177/0273475300221008>
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning Part of the Service Learning Commons. *Digital Commons*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehigheredhttp://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148>
- Sterling, M. (2007). Service-Learning and Interior Design: A Case Study. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 331-343. <https://doi.org/10.1177/105382590702900305>
- Ugidos, G. P., Laiño, F. A., Zelarayán, J. y Márquez, S. (2014). Actividad física y hábitos de salud en estudiantes universitarios argentinos. *Nutricion Hospitalaria*, 30(4), 896-904. <https://doi.org/10.3305/nh.2014.30.4.7641>
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning, Spring*, 18(2), 56-61.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.

39

Reconstrucción microhistórica sobre el recurso agua en un proceso de sensibilización educativa a nivel medio. Un estudio de caso en Tequila-Veracruz, México

Mireya Tetla Tepixtle¹ y Alberto Danú Fabre Platas²

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge ante una problemática socio-ambiental identificada en la cabecera municipal de Tequila, Veracruz, México, esta se genera por el desabasto, escasez y el manejo inadecuado del agua, poniendo en riesgo su calidad y su disponibilidad. En este sentido, es importante que se generen estrategias comunitarias y educativas, siendo las escuelas, escenarios apropiados para planificar y llevar a cabo programas para el manejo del agua. El proyecto está enfocado a la gestión de una estrategia de sensibilización para el cuidado y uso del líquido vital. Por ello, es que este proyecto se está desarrollando con estudiantes de una escuela Telesecundaria del municipio de Tequila, con el objetivo de fortalecer prácticas de educación ambiental a través de espacios de sensibilización y socialización de procesos sobre el manejo del agua en sus comunidades de origen.

El agua es de gran importancia en los procesos biológicos puesto que es un medio para llevar a cabo las reacciones químicas necesarias para la vida, para la sociedad humana cubriendo nuestras necesidades como su consumo, uso domésticos y en los procesos del medio ambiente. De hecho, la vida se genera y preserva por el agua. Por tal motivo, el interés por implementar esta estrategia en la Telesecundaria es para reivindicar el derecho al acceso al agua, la participación ciudadana en torno a su manejo y cuidado, despertar en los alumnos la importancia sobre la relación con nuestra naturaleza, fomentar prácticas hacia el manejo sustentable del uso del agua, así contar con este recurso en nuestro consumo diario y de las futuras generaciones por ello, es necesario que dicha población participe para darle un manejo adecuado y valorarla.

Desde la mirada educativa se reconoce que los jóvenes son capaces de tomar el liderazgo en el intercambio de la información y en colectivo se construye el conocimiento, aprendiendo uno del otro de sus experiencias. Perevochtchikova (2010) describe que la

1 Autor, Maestra en Gestión ambiental para la sustentabilidad E-mail: miretetla@gmail.com

2 Coautor, Doctor en Sociología. Profesor e Investigador de tiempo completo IIESES-UV/ SNI Nivel I, Xalapa, Veracruz, México. E-mail:dfabre@uv.mx

educación en todos sus niveles es el medio más efectivo para lograr que las personas asimilen la importancia de resguardar y preservar el recurso agua.

Por ello se considera que la juventud juega un papel clave para mejorar o proponer prácticas para resolver los problemas de su comunidad. Además, que la sociedad conozca y asuma el compromiso social a través de la participación bajo la premisa de que dichas prácticas se vinculan con las ideologías y valores de la cultura nahua.

El manejo sustentable del uso de Agua en la Telesecundaria busca que sea un espacio de sensibilización, que comprenda las cuestiones de los conflictos socioambientales del agua en comunidades del municipio que se están viviendo, pero lo primordial es fortalecer las capacidades locales logrando una ciudadanía que pueda exigir el derecho al acceso al agua y cumplir sus obligaciones partiendo desde el aprendizaje, la autogestión y la gobernanza para cuidar el agua. Por tanto, se requiere repensar sobre lo que se hace o esté pasando con el recurso agua en términos de cuenca, de región, principalmente desde lo local y lo global, donde la organización de la sociedad civil y dentro de ella los adolescentes, es primordial para su participación y capacidades en el reto ambiental.

2. ELEMENTO NATURAL DEL AGUA

Según datos de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y la Comisión nacional del Agua (CONAGUA), 2017, la población mundial en un promedio anual dispone de agua hasta de 1.386 billones de hm^3 , de los cuales el 97,5% es agua salada y solo 35 billones de hm^3 , es decir, un 2,5% es agua dulce, de esta cantidad casi el 70% no está disponible para consumo humano, por lo que el 30% corresponde al agua subterránea y el 1% es de lagos, ríos y atmósfera.

El agua es un bien económicamente complejo, en tanto los distintos objetivos y valoraciones respecto a su uso social y económico, que influyen en las diferentes escalas local, nacional e internacional. El agua dulce no está distribuida ni geográficamente ni por la sociedad, por el cual se están derivando conflictos por el acceso al agua, sobre todo internacionalmente y México tampoco se queda atrás hay conflictos por el poder del agua, incumpliendo de servicios básicos para el contexto urbano como rural que muchas veces se deja a un lado.

Por otro lado, la cosmovisión tiene aspectos como de la forma de pensar y ser de un ente que pertenece a una cultura, en la que se incluyen diversos elementos dicha cultura y pueblo como los rituales, tradiciones, significados, lengua originaria, costumbres y representaciones.

Las peticiones de lluvias y la cosmovisión que gira alrededor de la sacralización y cuidado del agua siguen teniendo un importante lugar en la vida comunitaria de los pueblos indígenas y campesinos de México (Broda, 2018, p. 28).

2.1. Derecho del agua

El agua es un líquido vital para la humanidad y es un derecho pues el 28 de julio de 2010 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución A/RES/62/292,

por la cual reconoció que «... el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos» (citado en CNDH, 2015, p. 23).

De acuerdo a la Observación general número 15 enfatiza que el agua debe tratarse como un bien social y cultural, y la forma en que se ejerza el derecho al agua debe ser sostenible, asimismo este derecho humano al agua se define como el derecho de todas las personas para su consumo y uso personal. Debe atender los siguientes principios: La disponibilidad, Calidad, con accesibilidad física y económica, No discriminación se requiere de la participación y generar el acceso a la información.

En México, el agua como derecho fundamental quedó plasmado en el 2012 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art. 4 constitucional):

«Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible. El Estado garantizará este derecho [...] estableciendo la participación de la Federación, las entidades federativas y los municipios, así como la participación de la ciudadanía para la consecución de dichos fines.»

Hablar de derechos necesariamente implica enunciar obligaciones y estos principios a nivel mundial son importantes para manejar el agua de manera sustentable y es la comunidad organizada e informada que puedan defender sus derechos y trabajen en consecuencia para lograr un cambio a favor del entorno ambiental y social.

3. RECORRIDO MICROHISTÓRICO DE TEQUILA, VERACRUZ

En Latinoamérica Luis González y González, uno de los historiadores más representativos en este género menciona que en el proceso inicial es difícil, pues es hacer historia de los sucesos del hombre, no es una monografía, tienen que ver con infinidad de aspectos como los políticos, económicos y culturales locales, se agrega ya lo ambiental. Asimismo, algo indispensable es el espacio para comprender la realidad histórica que se investiga (González, 1997).

Para entender los elementos que contiene la microhistoria mexicana González (1973) menciona que «la microhistoria mexicana, no es historia crítica o monumental, su cometido es mucho más humilde y sencillo (...) es la versión popular de la historia, obra de aficionados de tiempo parcial. La mueve una intención piadosa: salvar del olvido aquella parte del pasado propio que ya está fuera de ejercicio. Busca mantener al árbol ligado a sus raíces. Es la historia que nos cuenta el pasado de nuestra propia existencia, nuestra familia, nuestro terruño, de la pequeña comunidad» (González, 1973).

Ahora bien, localmente en Tequila, Veracruz, se han observado problemáticas relacionadas con el uso y manejo del agua, particularmente: disminución y contaminación del río (*weyatl-apan*), distribución irregular de la red de agua potable. Existen, los conflictos meramente sociales en torno a este vital líquido: el control del agua, la gestión del servicio y los intereses económicos que representan de los grupos que la gestionan, lo que oca-

siona que la distribución es desigual. Otra razón, es que algunos no tienen acceso al agua por cuestiones económicas y por condiciones orográficas, principalmente por los terrenos accidentados y los desniveles.

Ante tales antecedentes, se diseñó una propuesta de intervención socioeducativa cuya intención fue fomentar en los estudiantes de la Telesecundaria «Cuauhtémoc» del municipio de Tequila, Veracruz, México.

4. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ÁREA DE ESTUDIO

El lugar de estudio fue la cabecera municipal de Tequila, Veracruz, se encuentra ubicado en la zona centro del estado de Veracruz, forma parte de la zona fría de las grandes montañas; cuenta con 39 localidades y una población total de 14.648 habitantes, de los cuales 7.202 son hombres y 7.446 son mujeres (INEGI, Censo de Población y Vivienda, 2010).

Particularmente, el estudio se desarrolló en la escuela Telesecundaria Cuauhtémoc. La Telesecundaria se localiza en el barrio de San Antonio y colinda con el barrio de Tecuancaca, rumbo a Zongolica, cuenta con 205 alumnos de primero a tercero grado del ciclo escolar agosto de 2019-julio de 2020. El 65% de los alumnos son Nahuatl hablantes. La mayoría de los estudiantes son originarios de los diferentes barrios que conforma la cabecera municipal, mientras que un 10% vienen de comunidades de Tequila: de Ahuatepec, Atempa, y otros municipios como San Andrés, Tlilapan y Tlaquilpa.



Figura 39.1. Imagen satelital. Ubicación de la Telesecundaria, Tequila, Veracruz. Fuente: Google Earth series Landsat/Copernicus (octubre de 2018).

El objetivo fue implementar una estrategia de sensibilización en los estudiantes para promover prácticas orientadas al manejo sustentable del agua, así como conocer el uso y manejo histórico del agua, así como las transformaciones socioculturales en Tequila relacionadas con ese líquido, para el intercambio de saberes y espacio de sensibilización.

Se planeó investigar lo sucedido en las nuevas generaciones (los estudiantes descritos), para comenzar a implementar estrategias que ayuden a que las comunidades se apropien de su historia, y proponer una metodología que permita observar a los estudiantes el contraste de sus propias con respecto a la perspectiva de adultos mayores.

Con respecto a la hidrografía del municipio se encuentra regado por pequeños arroyos que son tributario del río Blanco, los principales arroyos son el Popocate, Ateutli, asimismo en la cabecera municipal se ubica una subcuenca, está conformada por la Cumbre, Zacatlamanca I y II y Apiazko que abastece a los diferentes barrios del municipio.

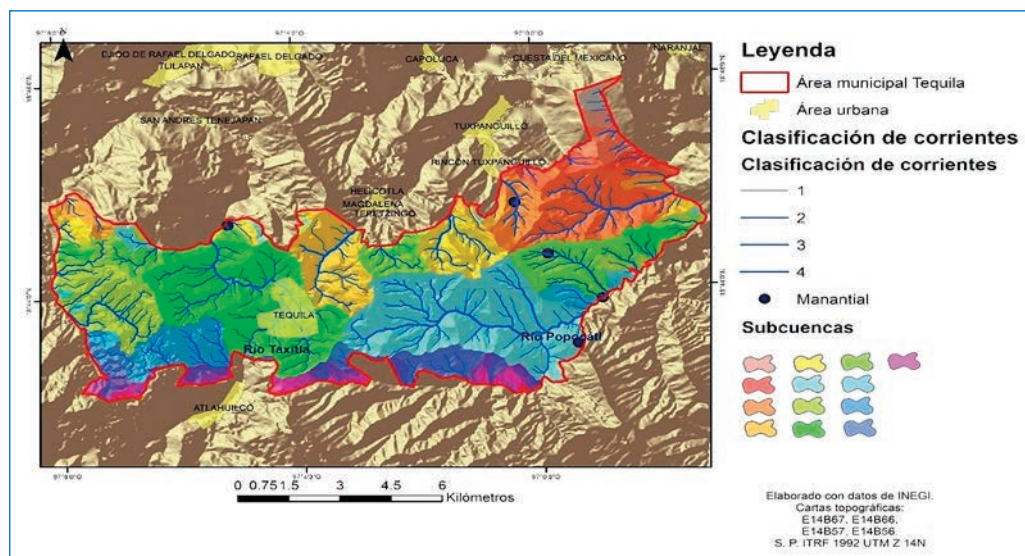


Figura 39.2. Hidrografía del municipio de Tequila, Veracruz. Fuente: Hidrografía del municipio de Tequila. Colaboración-Geog. David Fco. Arellano O. (abril de 2020).

5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La metodología empleada fue de corte cualitativo, se desarrolló a partir de una propuesta metodológica basada en la recuperación microhistórica, un enfoque que enfatiza en la sistematicidad, y vínculo que guardan las particularidades propias de los actores (jóvenes y adultos mayores) y los acontecimientos de cada grupo en su territorio. Se abordó en cinco fases; la previa relacionada con el proceso de ideación y generación del marco conceptual, la primera fase realizar un diagnóstico participativo, la segunda para definir el carácter de los elementos que contienen la construcción microhistórica, la tercer la

construcción microhistórica y la intervención en la telesecundaria en la última fase es la redición de cuentas e integración de la estrategia (véase tabla 39.1).

Métodos. Se utilizó como técnica de indagación en los participantes adultos mayores la entrevista semiestructurada, para la cual se diseñaron guiones que integran los ejes: importancia del agua, usos del agua y propuestas del agua. A través de las entrevistas, se recopiló información histórica del lugar y la región, sobre sus elementos adscripción étnica, sentido de pertenencia, percepciones sobre el ambiente, en particular sobre el agua. También se diseñaron y aplicaron cuestionarios, en prácticas frente a grupo con los estudiantes. Los cuestionarios se centraron en el manejo del agua.

Para la realización de «microhistorias», se revisaron las siguientes fuentes; Revista de Tesis de la Universidad Veracruzana intercultural, notas periodísticas, libros y vídeos que explican el proceso histórico que ha vivido Tequila, Veracruz.

TABLA 39.1
Fases metodológicas

Fases		Propósitos	Acciones
Fase previa		Documentar la propuesta.	Búsqueda de información. Delimitación del tema y la metodología.
Fase 1	Involucramiento	Integrar a los actores para propiciar su acercamiento con la temática.	Identificar a los actores internos (alumnos, maestros).
	Diagnóstico	Diagnosticar situación actual del agua. Identificar las necesidades asociadas a la educación ambiental sobre manejo sustentable del agua.	Diseño y aplicación de entrevistas, encuestas Observación participante.
Fase 2	Diseño	Indagar desde la microhistoria. Diseñar el programa de actividades.	Determinar los contenidos del agua, formas organizativas, tiempos y lugares de ejecución del programa. Talleres participativos y diseño de herramientas de difusión ambiental.
Fase 3	Ejecución	Reconstrucción microhistórica con	Conformar los grupos de participantes. Sesiones participativas. La integración de los puntos de quiebre. Reflexiones y propuestas a futuro sobre el manejo del agua.
Fase 4	Finalización	Presentación de resultados.	Diseño herramientas de comunicación. Rendición de cuentas.

Fuente: elaboración propia.

Desde el enfoque educativo es importante inculcar en los estudiantes el sentido de pertenencia por sus raíces ancestrales, los cuales sirven de base para contribuir a la relación de la humanidad-naturaleza y cultura. Para los habitantes es necesario que la juventud conozca sus formas de pensar y organizarse.

También con el fin de hacer construir este recorrido microhistórico, los estudiantes recopilaron información valiosa de actores que presenciaron los momentos históricos y que aportaron datos primarios para este proyecto, por lo que la historia oral por medio de las entrevistas fue fundamental en el presente trabajo pues se recupera como parte de la recuperación del idioma náhuatl, dentro de tres escalas: municipio, local-agua, telesecundaria, finalmente la integración de los puntos de quiebre.

A continuación, se describe el desarrollo de la construcción microhistórica en este trabajo. En un primer momento, se realizó el análisis y consulta de fuentes para la integración de los puntos de quiebre para saber que hechos o acontecimientos acompañaban el manejo y gestión del agua en Tequila, en un segundo momento, se categorizó e identificó a los actores claves bajo tres escalas que se retoma desde lo Municipal, lo local-agua y la telesecundaria y un tercer momento es la triangulación de la información de las diversas fuentes consultadas, fue necesario la elaboración de guion de entrevista y aplicación de esta, sin perder de vista lo pasado, presente y futuro.

Por otro lado, esta metodología se aplicó para el intercambio de saberes la microhistoria fue punto clave en la intervención en la escuela telesecundaria «Cuauhtémoc» consistió en varias sesiones, la primera vez fue una presentación del proyecto, igual fueron necesarios incluir actividades para romper hielo y tener un primer acercamiento favorable con los jóvenes de este plantel.

Ahora bien, en el proceso principalmente se involucraría los estudiantes, al igual fomentar la participación y el entusiasmo por recrear la historia de sus comunidades sobre el tema del agua, pero para ello es importante completarlo de otros actores como sus familiares, vecinos o autoridades, etc.

Durante el proceso cada equipo comentó los hallazgos de la información, como el Xochitlalis, comercialización de manantiales también la llegada de los jabones y el cloro, la contaminación, algunos proyectos. Por otro lado, retroalimenté de forma oral lo que hasta el momento realizaron, asimismo, registré la participación y la aportación individual al trabajo y la interacción entre sus compañeros.

Los resultados fueron comentados en plenaria de manera general en esta sesión, en la cual brindé tiempo para organizar y clasificar la información que sería presentada en la línea del tiempo junto a la interpretación final de esta actividad se hicieron algunas conclusiones a todas las sesiones.

6. RESULTADOS

Reconstrucción microhistórica

Fueron sumamente valiosas las entrevistas a actores representativos en el proceso de gestión del agua y los que luchan porque el agua sea un bien colectivo. De la misma for-

ma, el apoyo de los jóvenes de los grados 2 y 3 de la Institución Educativa Telesecundaria «Cuauhtémoc» fue valiosa y se pudo realizar un contraste entre lo que conocemos del pasado y lo que apreciamos del presente. Algunos de los actores mencionan que son a estos mismos estudiantes y a futuras generaciones que les queremos dejar esta construcción histórica sobre el recuso agua como una herencia cultural.

Se construyó una línea del tiempo de los acontecimientos importantes, el Municipio de Tequila, Ver. Ha contado con gran capacidad de gestión, resolución de problemas pero en los últimas décadas el aumento de conflictos se propiciaron al manejo del agua trayendo consigo impactos ocasionados a nivel social, cultural y ambiental como la apropiación del recurso, diferentes formas de organización, abuso de poder, la falta de infraestructura de tanques de almacenamiento y tuberías, disminución del río weyapan, el manejo del territorio y de las cuencas lo que implicó un cambio drástico en su proceso de crecimiento y desarrollo sustentable.

Los momentos históricos del tema del agua en Tequila, ha sido por la falta de este vital líquido en varias de las comunidades derivadas a los conflictos sociales, empezó con la comercialización de los manantiales 1950. El uso del agua que, en años anteriores de la manera eficiente y viable, tal vez fue por la necesidad de aprovechar esos recursos naturales en ese momento era arroyo, ameyale, trasladaban el agua en jarros se les llamaba *atlawilontle* eran especialmente para el agua y a veces captaban agua pluvial. A continuación se presentan algunas opiniones de los informantes.

«Okatkaya neka atlawilome achichikimeh (señalo con la mano el tamaño del jarro) komo ke neka xalo pero amo yeh ihko yesnike, nahko Atlahuilco okinchiwaya iwan kin nimaka iwan ikino oh se atlawitiaya» (JCX, 3, 2019).

«Atlawilontle osekitemitiaya iwan sekimama ika mikapale ihkon otiaya ti atlawitiwe, kualkan tiwe wan tipitze oti ilpikachiwa, inin tiotlake (11 pm) yo seh motlalike se ilpikachiwa, se walseyowe, se mokitza se yiwe se atla kuite a ompa ne ixtlahuak» (SXT, 2, 2019).

Antes de la comercialización del agua había una historia natural y una historia social de asentamientos indígenas. Que implicó muchos cambios, no solo físicos sino económicos y sociales en la población de Tequila, que supo luchar y negociar los servicios indispensables del ser humano como el agua. Escuelas, infraestructura de camino y la unión y acompañamiento de la Organización Campesina independiente de la Sierra de Zongolica (OCZIS) a una nueva cabecera municipal. En 2010 la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) del estado de Veracruz propuso un plan de trabajo para beneficiar a los diferentes barrios para municipalizar el agua pero esto no se pudo lograr en su totalidad, solo dos barrios y desde ahí el manejo del agua ha sido como un recurso no natural sino económico.

Cabe resaltar que el proceso de transformación del territorio tuvo una diversidad de sucesos y cambios sociales, políticos, culturales y ambientales que a pesar del implacable pasar del tiempo, sigue concibiendo sentimientos de valentía, lucha en algunos sectores de la población.

6.1. Diagnóstico participativo

A continuación se desglosa la información referente a las preguntas que se aplicaron en la Encuesta, se muestran los gráficos asociados a las primeras preguntas, en el proceso del análisis de la información, se retomó del discurso lo que hiciera alusión a los objetivos de la investigación, por consiguiente, se le asignó una clave de confiabilidad para el manejo del discurso de los entrevistados en códigos ejemplo STX, 2019 también para identificarlos.

Hay que destacar que el análisis de la información se inicia de lo general a lo particular, es decir de las categorías y el objeto de estudio con el propósito que entre ellas se encontró la relación que existe en cada una de las categorías: percepción e importancia, usos, problemáticas del agua, participación y propuestas para el manejo del agua.

La primera pregunta en esta categoría es conocer cuál es la percepción que tenían los participantes con respecto al agua (véase figura 39.3) en la frecuencia 86 de los informantes consideran que el agua es un elemento vital para todos, que este recurso no se puede negociar, mientras que 32 reflexionan que el agua es indispensable para todos los seres vivos, para la supervivencia y el 18 de los encuestados piensan que el agua es un recurso para satisfacer nuestras necesidades: en torno a los usos que le dan.

La categoría usos del agua se observa cuáles son las prácticas que utilizan para el manejo del agua, para ello es importante la siguiente pregunta de dónde y cómo obtienen el agua los habitantes; la forma en que se utiliza, la influencia que tiene la escasez del líquido en el uso y almacenamiento, y las acciones que se realizan para el cuidado del agua.

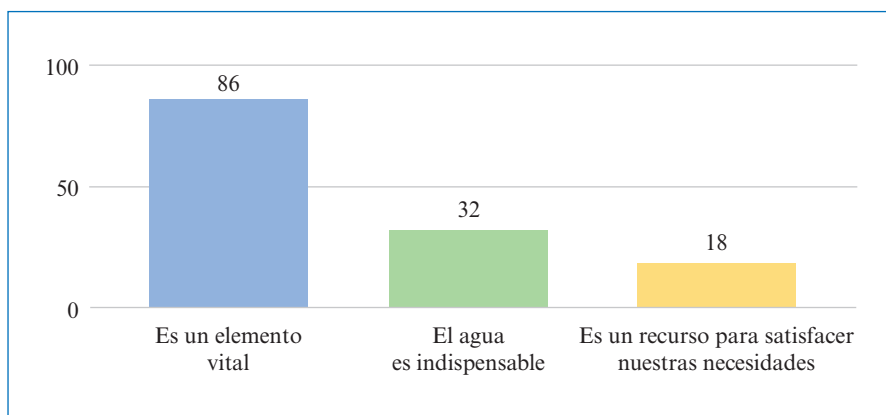


Figura 39.3. Percepción de agua.

Entre los modos de almacenamiento del agua que reciben de las diversas tomas que tienen a su cargo los 14 Comités de Agua de Tequila, se encontró que el 57% de la población la almacena en tambos; el 15% tinacos y 26% otros la almacena en galones, botellas, cubetas.

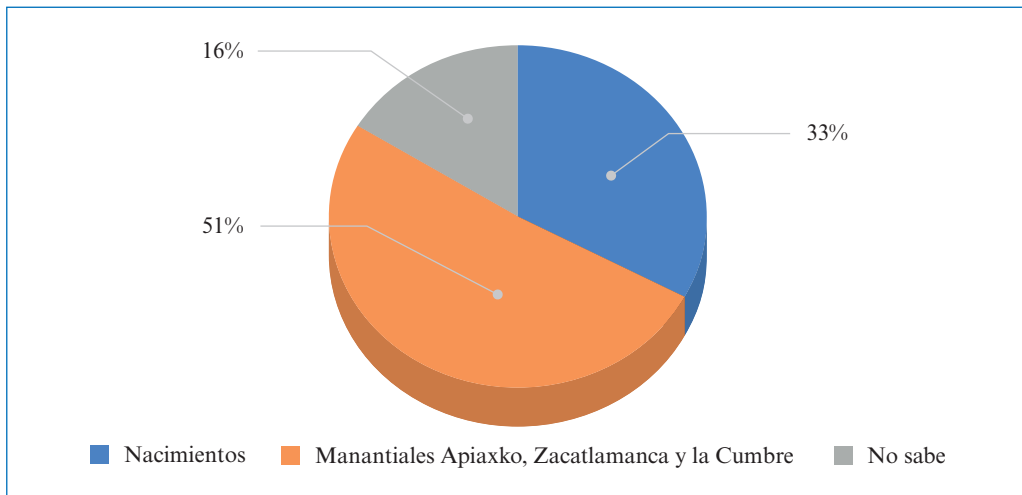


Figura 39.4. ¿De dónde obtiene el agua?

Por otro lado, algunas familias recolectan el agua de lluvia, mediante canales de nai-lo, tubos de pvc o de lámina y la almacenan en sus cubetas o tambos en donde hacen y con esa agua lavan su ropa, lavan trastes. Es una manera de tener acceso al agua.

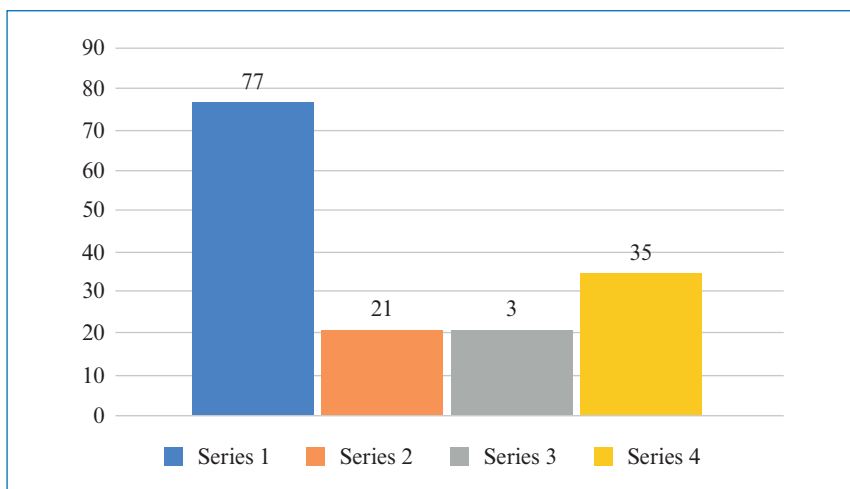


Figura 39.5. Almacenamiento del agua.

Con respecto al uso que se le da el líquido vital al día, el 83% de informantes lo usa 10 veces al día, mientras con un 8% lo usa más de 20 veces, mencionan que lo usan principalmente para el uso doméstico. Esta pregunta se realizó para que se analizara el uso que le dan en sus casas y fomentar una cultura del agua.

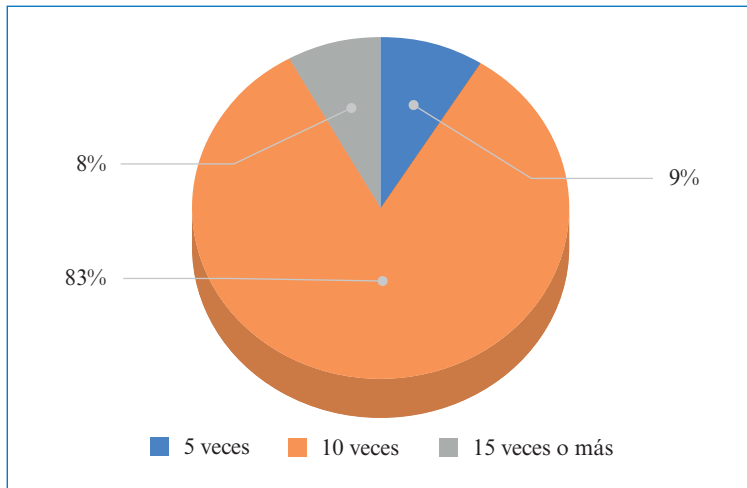


Figura 39.6. Uso del agua al día.

Estas problemáticas observadas del recurso agua se derivan en tres sentidos lo que el agua se escasea y el desperdicio del agua. Ante estas respuestas los alumnos expusieron algunas propuestas para el manejo del agua en su escuela.

En la siguiente figura se muestran algunos datos de las problemáticas del manejo del agua que los alumnos observaron de sus comunidades.

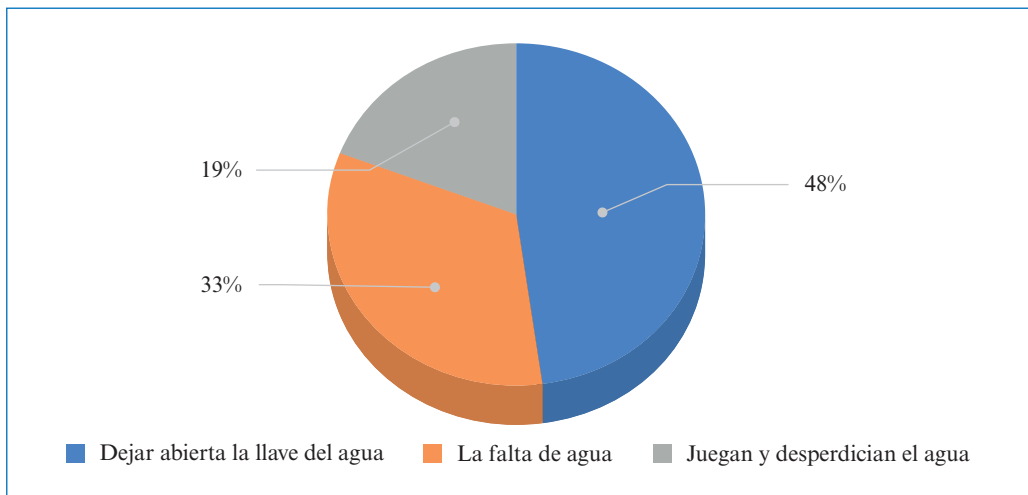


Figura 39.7. Problemáticas del agua identificadas en la escuela.

Para el abasto del agua existen comités en cada barrio; algunos cuentan con una estructura organizativa (presidente, secretario y tesorero) que se encarga de gestionar diver-

sas actividades y brindar mantenimiento a la red de agua entubada. Las familias de los diferentes barrios que no tenían agua, se fueron organizando para poder tener este servicio, y así sucesivamente cada barrio tiene establecido su grupo y Comité de Agua.

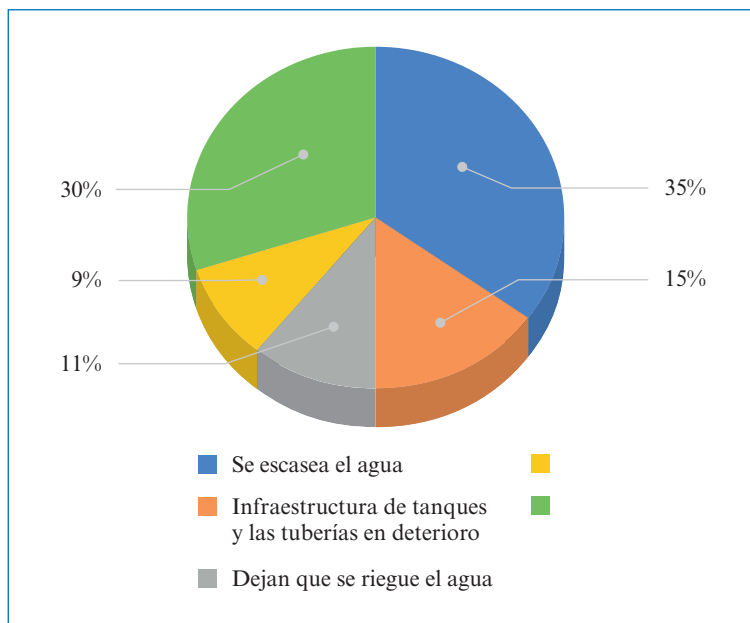


Figura 39.8. Problemáticas del agua idénticas en tu comunidad.

El análisis de esta categoría fueron las propuestas que tenían los informantes con respecto al manejo del agua en la escuela y comunidad, propusieron de 2 a 5 alternativas.

En la escuela las propuestas son realizar una campaña del cuidado del agua, uso de señalética o letreros: ciérrale a la llave, limitar el uso del agua, sancionar a las personas que desperdicien el agua, mientras que en el la comunidad fueron que no se negociara el agua, cuidado de los bosques, nacimientos, tips para el cuidado el agua, fomentar la participación en las asambleas, implementación de ecotécnicas como captación de lluvia y planta de aguas residuales.

Dentro de este trabajo se discute una de las problemáticas que no solo estos barrios tienen, sino en todo el mundo y se habla sobre el acceso y manejo del agua, en donde no es sencillo cómo se obtienen este líquido, ya que detrás de todo este contexto, también se encuentran los conflictos sociales en la parte organizativa y la poca participación de la población.

7. CONCLUSIONES

El Municipio de Tequila, Ver., ha contado con gran capacidad de gestión, resolución de problemas pero en los últimas décadas el aumento de conflictos se propiciaron por el

manejo del agua trayendo consigo impactos ocasionados a nivel social, cultural y ambiental como la apropiación del recurso, diferentes formas de organización, abuso de poder, la falta de infraestructura de tanques de almacenamiento y tuberías, disminución del río Weyapan, el manejo del territorio y de las cuencas lo que implicó un cambio drástico en su proceso de crecimiento y desarrollo sustentable.

Por tanto, estos problemas relacionados con el agua continuarán hasta que no existan mecanismos para una gestión adecuada del vital líquido además de monitorear los tanques y tuberías para evitar fugas y pérdidas; por otro lado, si partimos de que todos tenemos el deber de cuidar el agua, con la finalidad de poder contar con este recurso para nuestro consumo diario.

El acceso al agua es un derecho que todos los seres humano, es vital. A través de las diferentes disciplinas se deberían unir los esfuerzos para crear modelos colaborativos que puedan permitir acciones que hagan posible el acceso a este precioso elemento natural. El conocimiento y el entendimiento permiten la visualización y la educación. La educación es necesaria para apoyar las habilidades y potencialidades de las diferentes personas para que puedan construir y buscar soluciones, alternativas activamente.

Para mejorar el uso del agua en una entidad educativa, es necesario aplicar una estrategia basada en tres aspectos importantes: mejorar los niveles de conciencia ambiental de los estudiantes-usuarios, implementar elementos de control y establecer lineamientos orientados al cuidado de este elemento natural llamado agua.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonio, L., Tlaxcala, B. y Xocua, M. (2010). *Participación y organización de actores sociales para el uso manejo de los manantiales en la comunidad de Zacamilola, Atlahuilco, Veracruz*. UVI, Tesis: Tequila, Ver.
- Arrojo, P., Peñas, V. y Bastida, G. (2009). *Hacia una gestión sostenible del agua en Álava*. Bilbao, España: Fundación Nueva Cultura del Agua.
- Aznar, P. (2003). *La escuela y el desarrollo humano sostenible retos educativos a nivel local*. España: Ediciones Universidad de Salamanca
- Aznar, P. y Ull, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, 4, 219-236. Valencia, España. Recuperado de: http://ftp.murciaeduca.es/programas_educativos/Nuevo1/RECesenred/Educar%20para%20el%20desarrollo%20sostenible.pdf
- Benez, M., Kauffer et al. (2010). Percepciones ambientales de la calidad del agua superficial en la microcuenca del río Fogótico, Chiapas. *Frontera Norte*, 22(43), 129-158. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=136/13612035006>
- Boff, L. (2011). *Sostenibilidad y cuidado: un camino a seguir*. Argentina: Icaria. Consultado el 28 de octubre 2016. Recuperado de: <http://servicioskoiononia.org/boff/articulo.php?num=440>
- Bosselmann, K. (2004). In Search of Global Law: The Significance of the Earth Charter. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 62-75.
- Broda, J. y Báez, J. (2001). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp.16-536). Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

- Colectivo Xochitlahtolli (s/n). Tlahtolnechikolli. Diccionario Nawatl moderno I Español de la sierra de Zongolica Ver. Zongolica.
- Comisión Nacional del Agua (2016). *Agua en la Cosmovisión de los Pueblos Indígenas en México* (pp. 1-184). México: Adobe InDesign CC e impreso en Talleres Gráficos de México.
- Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental (2004). SEMARNAT. SEC. UV. SEDERE. Xalapa, Veracruz, México.
- Fals Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP Investigación-Acción Participativa*. Peripecias.
- García, J. y Nando, J. (2000). *Estrategias didácticas en educación ambiental* (pp. 25-220). Aljibe. ISBN: 849521279X, Colección Pedagogía.
- Global Water Partnership (s/a). *Los Principios de Dublín Reflejados en una Evaluación Comparativa de Ordenamientos Institucionales y Legales para una Gestión Integrada del Agua, n.º 6*. Consultado en abril de 2019. Recuperado de: <http://archivo.cepal.org/pdfs/Waterguide/Tac3s.pdf>
- González, L. (1997). *Otra invitación a la Microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jensen, B. y Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12.
- Lugo, J. y Carrilo, N. (noviembre de 2012). Domos Escolares, fábricas de Agua, Tequila de mis amores. Ed. Periódico Imagen. *Revista Única*, 1, 5-9.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. et al. (2007). *Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias*. Educación Siglo XXI.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 195-217. Recuperado de: http://ftp.murciaeduca.es/programas_educativos/Nuevo1/RECesenred/Educuar%20para%20el%20desarrollo%20sostenible.pdf
- Novo, M. (1995). En M. Novo, *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- ONU (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega-Gaucin, D. y Peña-García, A. (2016). Análisis crítico de las campañas de comunicación para fomentar la «cultura del agua» en México. *Comunicación y Sociedad*, 26, 223-246. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/cys.v0i26.1171>
- Ortiz, I. (2015). *Educación Ambiental y Cultura del Agua Implementación de una estrategia en Teocelo Veracruz. MGAS- UV*. Tesis de Maestría. Xalapa, Ver., México.
- Paz, L. S., Avendaño, W. R. y Parada-Trujillo, A. E. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto colombiano. *Revista Luna Azul*, 39, 250-270.
- Perevochtchikova, M. (2010). Nueva cultura del agua en México: avances, limitaciones y retos. *Revista Latinoamericana de Recursos Naturales*.
- Plan Municipal de Desarrollo Tequila (2018-2021). H. Ayuntamiento Constitucional Tequila, Ver.
- Rivas, A. L. (26 de abril de 2018). *Buscan detener casos de Hepatitis en Tequila. El Mundo de Orizaba*. Recuperado de: <http://www.diarioelmundo.com.mx/index.php/2018/04/26/buscan-detener-casos-de-hepatitis-en-tequila/>
- Schippner, B. (2008). *Construyendo una Cultura del agua en el Perú: Estudio de percepción sobre el agua y hábitos de consumo en la población*. Informe de investigación.

- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2016). Base de datos estadísticos del Sistema Nacional de Información Ambiental y de Recursos Naturales.
- SEMARNAT. SEC. UV. SEDERE (2004). *Estrategia Veracruzana de Educación Ambiental (EVEA)*. Xalapa, Veracruz, México.
- Sierra, L. (2012). La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de Medioambiente. Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 26, 1-17.
- Tzoyohua, C. y Zepahua, C. (2012). *Implementación de ecotecias en el municipio de Tequila Ver., como una estrategia para fomentar el desarrollo sustentable en las comunidades de la Sierra de Zongolica* (Reporte Técnico). Universidad Veracruzana Intercultural, Tequila, Veracruz.
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con Miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/>
- Vargas, G. (2010). La Cosmovisión de los pueblos indígenas. En *Atlas del Patrimonio Natural, Histórico y*

40 Educación en medios más allá de la tecnología: retos y perspectivas para la escuela primaria¹

Luz Neida Leal Acevedo²

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, los niños y las niñas de hoy en día se sitúan ante un panorama comunicativo muy distinto al de épocas anteriores. Es evidente que en el contexto de la Ecología de los medios la experiencia de evoluciones, mutaciones e interacciones con los medios genera la creación de nuevos escenarios comunicativos y ofrece el acceso a la información desde múltiples dispositivos y pantallas, que ocupan hoy un lugar central en la vida extraescolar de los sujetos. Sin embargo, la brecha que existe entre la cultura escolar y la cultura digital que permea la vida de los niños fuera de la escuela es una experiencia de aprendizaje, que está desligada de su experiencia extraescolar con los medios.

Al respecto, el investigador David Buckingham reconoce que los niños y las niñas viven una vida distinta a la de las generaciones anteriores: no se comunican de la misma manera y no perciben el mismo mundo. Fuera de la escuela se están relacionando con los medios no solo como tecnologías, sino como formas culturales que están provocando nuevas maneras de hablar, de entenderse y de aprender (Buckingham, 2008). Por ello, es necesario que la escuela reconozca estas formas de conocimiento «del día a día» de la experiencia, admitiéndolas como legítimas y buscando introducirlas con utilidad en entornos como la educación formal, ya que, como lo explica Roxana Morduchowicz:

1 Resultado de investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación UPTC RUDECOLOMBIA, de Luz Neida Leal Acevedo bajo la dirección del Doctor Fredy Yesid Mesa Jiménez. Artículo resultado de la revisión teórica y la reflexión del estado del arte del proyecto de investigación *La educación en la ecología de los medios: aprendizajes, mediaciones y formas culturales de los niños y niñas de la escuela primaria*.

2 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC RUDECOLOMBIA. Mg. En Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación UNAB. Docente de Primaria del Instituto Gabriel García Márquez Floridablanca. Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. Correo electrónico: lunela96@hotmail.com

«... La escuela no puede tomar a los medios como epifenómenos en el proceso de socialización de los niños. Los estudiantes están siendo formados en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, la televisión, la música, las historietas, el cine, los videojuegos y otras expresiones de la cultura popular deben convertirse en objetos de conocimiento escolar» (Morduchowicz, 2003).

En este sentido, la escuela, como parte de la sociedad donde el aprendizaje, se basa en la acción y la participación del niño (Dewey, 1915), esta se ubica en un espacio clave para construir sentidos con posibilidades de propiciar encuentros para potenciar pedagógicamente los desafíos que la ecología de los medios pone en juego. Los medios (televisión, cine, video, radio, fotografía, publicidad, periódicos y revistas, música grabada, juegos de computadora e Internet) como sistemas de representación construyen lugares y espacios desde donde los sujetos pueden ubicarse y hablar. Por ello, para esta investigación comprender los procesos de aprendizaje informal, las mediaciones y las formas culturales construidas por los niños y niñas de primaria desde su experiencia en la ecología de los medios de acuerdo con su contexto social, se convierten en un elemento esencial para su formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo presenta un estudio del estado de la cuestión alrededor de la teoría y las investigaciones que se han producido en el contexto de la educación en medios, con el objetivo de recuperar y trascender el conocimiento que se ha construido durante los últimos años, especialmente en la escuela primaria. Para ello, se realiza un análisis documental desde la evolución histórica, las acciones políticas y los enfoques de autores a nivel nacional e internacional que permitan evidenciar la realidad actual. Se inicia con la búsqueda y selección de los documentos utilizando como principales bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y EBSCOhost en el área de educación, comunicación y tecnología. Se usa buscadores como Google Académico, además, se indaga en las plataformas académicas de investigación como Academia.edu y ResearchGate, la Unesco, repositorios USP y la Biblioteca UPTC.

En el marco de esta línea de antecedentes, se abordan las definiciones y tendencias elaboradas por organismos como la UNESCO, la Comisión Europea, el Parlamento Europeo e investigadores desde el campo pedagógico, comunicacional y cultural. Tres elementos fundamentales que permiten dar otra mirada a la educación en medios más allá tecnología. Por una parte, la pedagogía, debe estar atenta al contexto donde se desenvuelve la educación para responder adecuadamente según las necesidades, intereses e ideales (Londoño, 2002). Por su parte, la comunicación es algo más que la suma de vehículos y canales por donde fluye este proceso. Los medios no pueden ser solo medios de información o difusión —lo que se hace actualmente en la escuela— es necesario una transformación del proceso de comunicación. Debe realizarse de modo que dé a todos la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores (Kaplún, 1998). Se debe pensar pedagógicamente en la comunicación como un componente indispensable en todo proceso educativo. «La vida social es posible por la comunicación y toda comunicación es educativa pues en ella el emisor y el receptor se inciden mutuamente» (Londoño, 2002).

Asimismo, es fundamental dar cuenta de las relaciones entre la cultura y la educación, ya que las condiciones de la evolución permanente de los medios las han transformado. En este momento de cambio esta tarea pasa de ser necesaria a imprescindible pues se trata de momentos en los que se disuelven o mutan los vínculos existentes y es necesario volver a afrontar las posibilidades mismas de la educación como proceso de transformación de la cultura.

2. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS: ENFOQUE Y TENDENCIAS

Desde siglos atrás la educación en medios siempre se ha considerado una necesidad para superar ciertos desafíos como la adicción, el uso inadecuado e irresponsable frente a los medios masivos. Varias de las preocupaciones que hoy se formulan frente a la Internet no son realmente nuevas sino que son situaciones propias de las fases transición del avance de las tecnologías que modifican los códigos acostumbrados de la comunicación por nuevos ritmos de apropiación de la información (García, 2010) lo que produce un dinamismo social y cultural que genera nuevos retos y perspectivas.

En este sentido, el concepto mismo de «educación en medios», desde 1982 ha movilizado a instituciones como la UNESCO y el Consejo de Europa, en la necesidad de darle un enfoque educativo a la experiencia con avances tecnológicos. Para la investigadora argentina Roxana Morduchowicz, desde el desarrollo epistemológico de la acción comunicativa, los enfoques sobre educación en medios se han venido abordando desde varias concepciones. El enfoque proteccionista plantea el análisis lineal de causa-efecto entre los medios y las audiencias; el enfoque sociológico analiza las motivaciones, hábitos y costumbres de las personas frente a los medios; el enfoque semiótico analiza los diferentes lenguajes en los medios y el enfoque cultural estudia las representaciones sociales y las relaciones de poder inmersas en los medios de comunicación (Morduchowicz, 2008). Los cuatro abordajes responden a posiciones muy diferentes; con características, objetos de estudio y preguntas diferentes, como se expone a continuación:

TABLA 40.1

Enfoques de la educación en medios

Enfoque	Características	Objeto de estudio	Preguntas
Normativo y de protección	Las recomendaciones suelen centrarse en la necesidad de defender a los niños de los efectos amenazadores de los medios de comunicación.	Esta corriente estudia los efectos de los medios de comunicación en las audiencias casi siempre de manera lineal y causal.	De qué manera la violencia, el sexo y el racismo representados en los programas televisivos, en los periódicos en las revistas, y, más recientemente en los videojuegos, se reflejan en el comportamiento de los chicos.

TABLA 40.1 (continuación)

Enfoque	Características	Objeto de estudio	Preguntas
Sociología de la comunicación	Proponen un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen en los niños y los jóvenes con los medios de comunicación.	Estudios sobre los consumos culturales de los jóvenes: programas de televisión que eligen, notas del periódico que leen, emisiones de radio que escuchan, revistas que compran, etc.	Sus investigaciones se preguntan qué ven, qué leen y qué escuchan los chicos, por qué seleccionan determinados consumos culturales y no otros.
Semiológico	Analiza el lenguaje de los textos mediáticos en función de las representaciones que transmite.	Una tercera tendencia propone una educación en medios cuyo eje es analizar el lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones.	Se pregunta, por ejemplo, qué palabras utiliza el periódico para hablar de un tema específico; por qué eligió un cuerpo de letra (tipografía) para el titular, a qué imágenes recurrió el noticiero televisivo para una información, etc.
Cultural	Su propósito, en este caso, es entender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político específico.	Piensa la educación en medios a partir de las representaciones sociales que ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real.	De qué manera los medios de comunicación mantienen, consolidan o subvierten las relaciones sociales existentes.

Fuente: elaboración propia tomado y adaptado de los enfoques planteados por Morduchowicz (2008).

Igualmente, José Manuel Pérez Tornero, plantea que para Europa este fenómeno de transiciones ha tenido diferentes etapas u orígenes (Pérez Tornero et al., 2007), cabe señalar que las fases que se presentan son evolutivas y a menudo corresponden a enfoques y modelos específicos que se alternan con los hitos históricos en el proceso de alfabetización y que, por tanto, pueden coexistir al mismo tiempo y en el mismo entorno. Sin embargo, se presentan estas fases en etapas para facilitar la comprensión y explicar la orientación dinámica de este fenómeno, del cual se han identificado algunas tendencias básicas, que han tenido un profundo efecto en la evolución de los modelos.

Desde un punto de vista histórico, cada etapa del desarrollo de las comunicaciones, en términos de códigos, técnicas y medios, corresponde a un desarrollo específico de las competencias comunicativas y culturales y, en consecuencia, a un modelo de alfabetización diferente que involucra y abarca otras habilidades y conceptos que se constituyen en nuevas formas de alfabetización (*new literacies*), como se presenta a continuación.

En esta línea, Pérez Tornero Celot, y Varis en este mismo estudio sobre tendencias y enfoques actuales de la alfabetización mediática en Europa, describe cuatro momentos de cambios del objeto de estudio de este concepto entre 1960 y 2000. Durante la década de

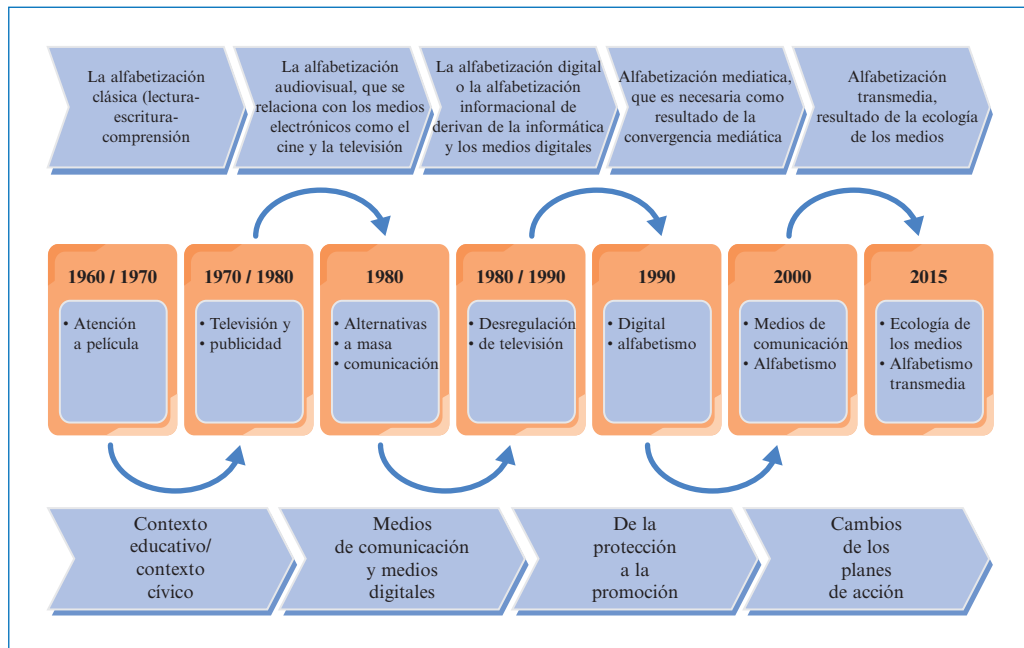


Figura 40.1. Evolución de la educación en medios: enfoques y tendencias. Fuente: elaboración propia (2020) a partir del estudio de Pérez Tornero, Celot, y Varis (2007).

1960 y gran parte de la década de 1970, la película captó la atención de los maestros europeos. Su creciente influencia y el surgimiento de nuevas tendencias estéticas y culturales aumentaron el interés por llevar el cine a las escuelas. Luego, en la década de 1970 y principios de la década de 1980, el interés se centró en la televisión, la discusión sobre la sociedad de consumo emergente y, en particular, la crítica de la publicidad.

Seguidamente, en la década de 1980, la educación en medios se enriqueció con la tendencia a buscar alternativas a la comunicación de masas. Fue durante este tiempo que apareció el video, y con él muchos tipos de videos populares, y comenzó el desarrollo de la comunicación local o cercana. A mediados de la década de 1990, la llegada de los medios digitales tuvo un gran impacto en los sistemas comunicativos, en particular la Internet y la web (1991), lo cual hizo evidente la necesidad de la alfabetización digital.

A principios de la década de 2000, la convergencia de los medios comenzó con fuerza, y comenzaron los llamamientos para una síntesis de la alfabetización digital y la tradición de la alfabetización audiovisual (educación en medios), que comenzó a conocerse como alfabetización mediática. Sin embargo, desde el 2015, con las transformaciones de la ecología de los medios y las prácticas culturales, la alfabetización mediática se amplía a la alfabetización transmedia (Scolari, 2016). Siguiendo esta línea histórica, además de estas etapas o enfoques, desde la década de 1970 se han identificado algunas tendencias básicas, que dejan ver los cambios que van generando diferentes miradas: «de un contexto educativo a un contexto cívico, de una convergencia de medios masivos y medios digi-

tales, de la protección a la promoción, y los cambios a los planes de acción» (Pérez Tornero et al., 2007).

En este contexto, la educación en medios no es un concepto nuevo. Tiene una historia de más de 50 años. Es un campo intelectual que se ha ido construyendo progresivamente en relación a la contribución de diferentes organismos, organizaciones políticas e investigadores, que concluyen que la educación en medios es educación sobre los medios y no una educación con o a través de los medios, como se usa comúnmente en la escuela. Aunque ha estado vinculada tradicionalmente al concepto de alfabetización que en un momento estuvo centrado en la lectura, la escritura y la comprensión de medios impresos, hoy, el término de alfabetización se ha extendido para cubrir otras habilidades involucradas en la búsqueda, selección, análisis, evaluación, uso adecuado y producción, lo cual ha llevado que el concepto de educación en medios haya evolucionado. Al inicio era una tarea dirigida sobre todo en la protección de niños y jóvenes, con un uso más instrumental. Actualmente ofrece una alternativa superadora de este enfoque, deja de pensar en términos de tecnología para orientarla hacia el aprendizaje, la comunicación y la cultura.

3. LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS E INSTITUCIONES INTERNACIONALES Y SUS POLÍTICAS

Desde el contexto de Europa, se han constituido dos referentes conceptuales claves de la educación en medios. Primero, La UNESCO, como principal impulsora de alfabetización mediática y segundo la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, como referentes claves en la promoción de la alfabetización mediática.

1. La UNESCO, como principal impulsora de alfabetización mediática (UNESCO, 2006)

La Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), asume la educación en medios y la alfabetización mediática, como resultado de un proceso de educación. Sin embargo, su trabajo se centra en lo que se conoce como educación en medios, que es el predecesor inmediato de la definición más amplia de alfabetización mediática. En este sentido, la UNESCO plantea cuatro etapas en las que formaliza el concepto de educación en medios, como se presenta en el siguiente esquema.

Igualmente, la UNESCO se ha destacado por el aporte de otros trabajos que vinculan y enriquecen todo el campo de la educación en medios. En el 2006 presentó un *kit for teachers, students, parents and professionals* y en 2008 el currículum para profesores sobre alfabetización mediática e informacional. Un documento que se ha publicado en tres versiones del Marco: ECD-TIC, ICT-CFT, 2011 y ICT-CFT, 2019. Cada versión refleja el enfoque imperante acerca de la relación entre tecnología y educación, incluyendo indicaciones de modalidades posibles para crear competencias utilizando las tecnologías difundidas en su momento. Desde el inicio se contempló que el marco tendría carácter dinámico y que se revisaría periódicamente para garantizar su pertinencia. Asimismo, ha construido

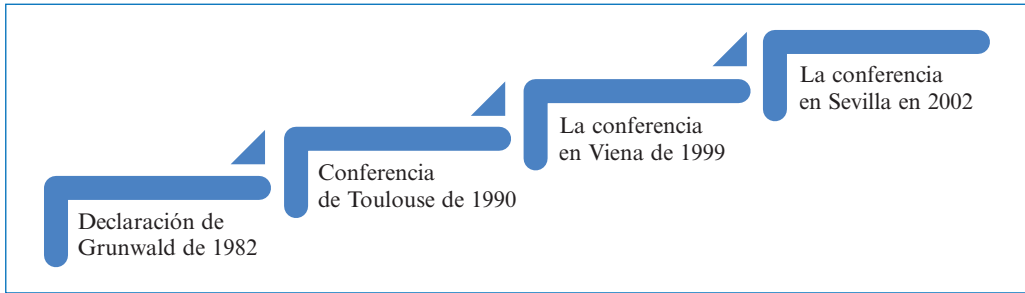


Figura 40.2. Etapas de la formalización del concepto de educación en medios-UNESCO. Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Tormero, Celop y Varis (2007).

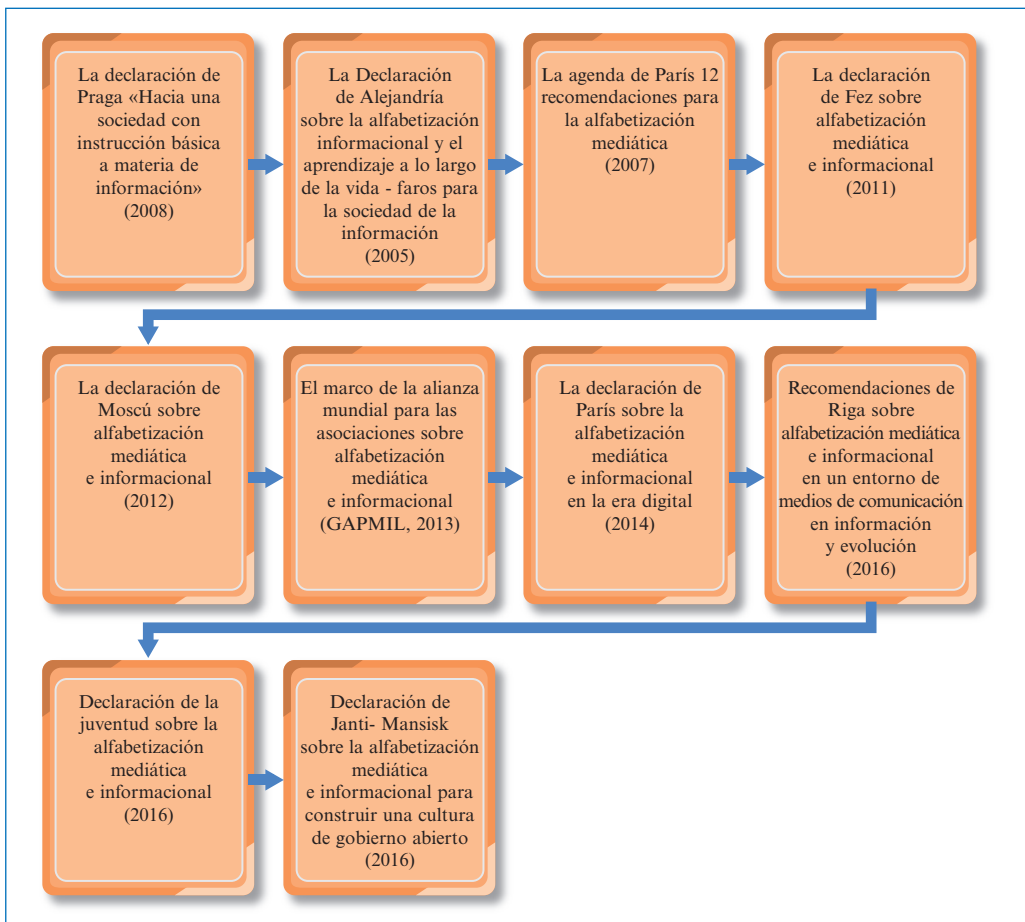


Figura 40.3. Declaraciones que han consolidado los estudios en educación en medios. Fuente: elaboración propia a partir de García Ruiz Rosa, Ignacio Aguaded y María Amor Pérez Rodríguez (2015).

otros documentos importantes como la Alfabetización Mediática e Informativa a AMI-MIL ECOLOGY y FIVE LEYES DEL MIL. Es así, como esta organización se constituye en un referente importante para el estudio y la comprensión de la alfabetización mediática.

De esta manera, la UNESCO se convierte en pionera en el desarrollo de la Educación en Medios que ha estado marcada en las dos últimas décadas por los avances significativos, especialmente en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ha mantenido su interés ante estos cambios y ha liderado grandes procesos a través de eventos que se han consolidado en diferentes declaraciones, como se muestra a continuación.

2. La Comisión Europea y el Parlamento Europeo, como referentes claves en la promoción de la alfabetización mediática

La Comisión Europea y el Parlamento también promueven la educación en medios y discuten su enseñanza en las escuelas en el campo educativo, y su incorporación como una tarea para los organismos reguladores en el campo de los medios (Frau-Meigs et al., 2014). En el ámbito educativo europeo, la competencia digital está incluida en el currículum de las etapas obligatorias y es regulada por el Marco Europeo de la Competencia Digital. En España se aplica la Competencia Digital Docente, con el proyecto DIGCOMP-edu, destinado específicamente a educadores de todos los niveles de educación, desde la primera infancia hasta la educación superior y para adultos, incluida la formación general y profesional, la educación para necesidades especiales y los contextos de aprendizaje no formal, con el objetivo de proporcionar un marco de referencia general para los desarrollos de modelos, aplicando nuevas pedagogías y formas de evaluación, buscando que sus estudiantes logren adquirir un nivel adecuado de competencia digital. Todo ello se concreta en España, en el marco de la Competencia Digital Docente, inspirado en el proyecto DIGCOMP para todo ciudadano europeo.

La competencia digital ha sido abordada desde diferentes ángulos por diferentes actores en la política europea. Es considerada una competencia transversal clave que significa poder utilizar las tecnologías digitales de manera crítica, colaborativa y creativa. Los actores políticos han lanzado sus propios conceptos para promover y comunicar sus intereses y puntos de vista específicos. El comienzo de siglo trajo a los gobiernos europeos un desafío especial: Convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y al mismo tiempo la más inclusiva sociedad del conocimiento. En esta dirección en Europa, a principios del siglo XXI, el uso de la educación en medios fue acompañado de alfabetización mediática, sin duda para incluir y expandir la alfabetización digital, que ha sido una gran parte de los movimientos para promover el desarrollo de la sociedad de la información y combatir la brecha digital.

Para la Comisión Europea, la alfabetización mediática representa una variedad de habilidades y competencias relacionadas con los medios, sus imágenes, idiomas y mensajes:

«La alfabetización mediática puede definirse como la capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y mensajes con los que nos enfren-

tamos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea; así como para comunicarse de manera competente utilizando los medios disponibles, de manera personal. La alfabetización mediática se relaciona con todos los medios, incluyendo televisión y películas, radio y música grabada, medios impresos, Internet y otras nuevas tecnologías de comunicación digital» (European Commission, 2006).

Otros organismos que han contribuido en la consolidación de este concepto han sido: la Carta Europea de los Medios de Comunicación que establece las capacidades que debe alcanzar un ciudadano alfabetizado en medios, a través de siete áreas de Competencias (o usos) claves relacionadas con la alfabetización mediática. Igualmente, instituciones públicas de regulación de los medios, como la OFCOM del Reino Unido, la cual proporciona una definición básica de alfabetización mediática, que consiste en «la capacidad de acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos». Además, otras iniciativas como eEurope de 2002; la Cumbre Mundial de Ginebra sobre la sociedad de la Información de 2003 en Ginebra, el Digital Literacy High-level Experts Group desarrollado en 2006; la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales de 2007; la Declaración de Bruselas por una «education aux Médias tout au long de la vie» 2011 y la declaración de Braga de 2011 de igual forma, la Ley 1098, de noviembre de 2006, presenta el código de la Infancia y la adolescencia que delega responsabilidades especiales de los medios de comunicación.

Ahora, desde el contexto de América Latina, el marco político de cada país se constituye en un elemento clave para garantizar en la agenda pública un lugar para la educación en medios como un derecho ciudadano que se establece en las constituciones nacionales de cada región. En términos curriculares, ha existido un alto interés de incluir la tecnología en las escuelas, desde la perspectiva de las TIC para la enseñanza, sobre todo, en el conocimiento de las competencias digitales. Sin embargo, en muchos casos, esta incorporación ha resultado ser más una imposición que una propuesta de cambio.

En este sentido, las políticas educativas en la mayoría de los países, en las últimas décadas, han estado centradas en la idea del uso de las TIC. Iniciativas destinadas a mejorar la calidad del aprendizaje, la adquisición de habilidades tecnológicas y la reducción de la brecha digital en contextos de profunda desigualdad. Por tanto, se han destacado varios proyectos, basados en compras masivas de computadoras o tabletas e inversiones en conectividad (Mateus et al., 2019) Algunos ejemplos de este modelo son el «Plan Ceibal» en Uruguay, «Connectar Igualdad» en Argentina, «Una computadora portátil por niño» en Perú, «Un Computador por Alumno» en Brasil y «Computadores para Educar» en Colombia.

En Colombia, el marco político se ha desarrollado en relación con las nuevas tecnologías y su influencia en el escenario educativo que se evidencian en los diferentes planes de desarrollo, en busca de dos objetivos precisos: cobertura y educación. Proyectos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación (MinTIC), los cuales se concretan en diferentes programas: como el Plan Vive Digital (MinTIC), con direccionamiento hacia la dotación, acceso y generación de contenido, con iniciativas como: Hogar digital; Vive Lab; Apoyo empresas Apps; Teletrabajo y Ciudadanía digital. Desde el Ministerio de Educación Nacional, se

apoya con el programa Computadores para educar con tres líneas estratégicas: acceso a las tecnologías; apropiación y formación de docentes y aprovechamiento de las TIC. De esta manera, se operacionaliza la estrategia nacional a través de la articulación entre estas dos entidades. Otra serie de documentos que sirven de referencia son los informes correspondientes a los Planes Decenal que han pasado por varias etapas: uso y apropiación de las TIC (1996-2005), uso pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías, (2006-2016), competencias TIC para el desarrollo profesional (2016, 2026). Igualmente, el documento elaborado por la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías que brinda orientaciones en competencias TIC para el desarrollo profesional docente acciones que han sido clave para los maestros.

4. LAS INVESTIGACIONES INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN EL CONTEXTO DE PRIMARIA

En el ámbito educativo, este campo intelectual se ha ido construyendo progresivamente gracias a la contribución de investigadores y docentes, así como de proyectos y organizaciones impulsadas por las diferentes redes iberoamericanas (Red Alfamed, RedEducom, Red GAPMIL, MilObs y ABPEducom, 2010) y el apoyo de revistas científicas: *Revista Comunicar* (Universidad de Huelva) España y *Revista de Comunicação e Educação*. En el contexto europeo, la educación en medios ha evolucionado unido al concepto clásico de la alfabetización, paralelamente a los cambios tecnológicos. De ahí, que se ha generado una dispersión conceptual donde se superponen otros términos como la alfabetización audiovisual, alfabetización digital o informacional, alfabetización mediática y la alfabetización transmedia; esta última con una expansión de la alfabetización mediática, hacia otros territorios, concepciones y prácticas que considera los estudios culturales, y la ecología de los medios como marcos teóricos privilegiados (Scolari). Más que en el análisis crítico de los contenidos la alfabetización transmedia se interesa más por los aprendizajes informales y las habilidades que los sujetos desarrollan en la mediación con los medios.

En el contexto internacional, en los últimos 50 años existen numerosas investigaciones que han intentado identificar el estado de la cuestión sobre la educación en medios en el contexto de la escuela. Cabe destacar que Europa, se constituye en un escenario clave, siendo España uno de los países donde más se han realizado numerosas investigaciones en el contexto de primaria, ubicándose como un referente importante para este estudio. Los trabajos realizados por los autores Sáez y García (2013), Aguaded y Marín (2015), García, Sánchez-Carrero y Contreras-Pulido (2016), Ballesta, Martínez y Céspedes (2017), Pereira, Pinto y Pereira (2012), Sur, Únal, Iseries, Parola y Delgado (2013) con un enfoque cuantitativo y mixto, y con la aplicación de cuestionarios dejan ver el bajo nivel de la competencia digital en la que se encuentran los niños y niñas, a pesar de la inclusión de la educación mediática en los programas escolares.

Este resultado, motivó que desde el marco regulatorio español vigente, se estimará oportuno incorporar un modelo integrador, TPACK (Ballesta Pagán et al., 2009), el cual se basó en el desarrollo de actividades de competencia digital en función del contexto o

ecosistema educativo digital, reconocidos por la UNESCO (2008), con el objetivo de lograr una formación sobre medios (alfabetización mediática) y con los medios (alfabetización digital, informacional, en Internet y TIC) en la Educación Primaria. Los resultados sobre la valoración didáctica y pedagógica de los profesores, acerca de la confección de los materiales didácticos digitales resultantes, concluyó en la conveniencia y validez de dichas matrices tanto a nivel disciplinar, pedagógico, como en el aprovechamiento tecnológico.

De esta manera, la escuela cobra sentido frente a estos estudios que muestran la necesidad de concretar acciones que superen el uso técnico y que fomente el espíritu crítico y proactivo en los procesos de formación con los medios. El hecho de que las personas estén en constante contacto con las pantallas promueve la errónea creencia de que son capaces de aprehender de manera crítica la información que estas les trasmite. Estos resultados han generado en el ámbito académico, interrogantes por el campo pedagógico, alrededor de la enseñanza y aprendizaje de los medios. Investigadores como Area (2008), Marqués (2009), Churches (2009), Ferrés y Piscitelli (2012), Celot y Pérez Tornero (2009), Pérez Rodríguez y Delgado Ponce (2012) coinciden en que la mera dotación tecnológica o mediática no hace ciudadanos competentes. En este sentido, estos expertos consideran necesario una acción educativa bajo dimensiones e indicadores que permitan una comprensión de esta relación mediática y sus implicaciones para conseguir ciudadanos competentes que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente y comunicarse.

En consecuencia, este escenario de investigación que estuvo marcado al inicio del siglo XXI en la enseñanza, las buenas prácticas, el acceso y uso crítico, comienza, a mediados del siglo, a abrirse hacia caminos que posibilitan otras miradas en el campo de la comunicación, la educación y la cultura. Así lo demuestran los estudios realizados por autores como García, Sánchez-Carrero y Marín-Díaz (2014), Ramírez, Arellano y González (2016), Ramírez, Arellano y Aguaded (2016), Contreras-Pulido (2016), Díaz-Gutiérrez y Romero-Rodríguez (2019) y García-Ruiz y Escoda (2019) investigadores que profundizan en los nuevos medios digitales, videojuegos, redes sociales, Instagram, Whatsapp y YouTube no solo como medios de comunicación que transmiten información sino como nuevas formas de relacionarse y aprender que requieren el empoderamiento del ciudadano. Sin duda, son estudios que continúan indagando sobre los niveles de competencia mediática en estudiantes de primaria, pero, desde un enfoque más cualitativo y etnográfico. Cabe destacar que gran parte de estos estudios han surgido de una serie de iniciativas de diferentes países europeos y latinoamericanos mediante la Red Alfamed, que ha dado lugar a numerosos trabajos de posgrado (doctorados y maestrías) centrados en la alfabetización mediática para la formación de la ciudadanía.

Por otra parte, otro trabajo que sustenta la importancia de una educación en medios más allá de la tecnología es el estudio realizado por la Sociedad Finlandesa de Investigación Juvenil, la cual ha examinado la investigación en alfabetización mediática en Finlandia y descubrió que los temas más comunes de estudio son las relaciones de los niños (0-12 años) con los medios, el uso de los medios y las pedagogías de la educación en alfabetización mediática. Los campos de investigación más necesarios serían: las relaciones de los niños con los medios en la sociedad contemporánea. Según, los resultados de

este estudio, la investigación y las prácticas futuras de educación en alfabetización mediática deben preguntarse por «¿Qué significa para los niños y adolescentes vivir en la sociedad y la cultura mediática?» (Vilmilä, 2014), por ejemplo.

En cuanto a América Latina la educación en medios ha tenido otra mirada. Asumida con el término de «educación para los medios» o «educación comunicativa». Se destacan los trabajos de Martín Barbero quien aborda la relación entre la educación y la comunicación basado en el diálogo como una expresión de la comunicación horizontal, más orientado a las mediaciones, a los procesos y a los sujetos (Oliveira, 2010), que reconoce el contexto político y cultural, a partir de los cuales considera el aprendizaje informal como un elemento clave que permite reconocer estos espacios donde los niños y jóvenes de hoy desarrollan una variedad de habilidades, previamente desconocidas e ignoradas por el sistema educativo formal (Morduchowicz, 2019). De igual forma Guillermo Orozco, en México, Junto con José Manuel Corona analizan los desafíos de las sociedades educativas en el siglo XXI, donde el concepto central es ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, que está determinado por los procesos de intercambio comunicativo. Las escuelas necesitan ofrecer una educación de calidad, y el aprendizaje informal, a través del cual las personas desarrollan habilidades comunicativas y analíticas.

En este sentido, Carlos Scolari (2018) investiga los mecanismos informales de aprendizaje, desde el enfoque teórico de la ecología de los medios y discute la necesidad actualizar la definición de alfabetización mediática, teniendo en cuenta los cambios en la cultura participativa; resultado del proyecto europeo, del que hizo parte, y el cual involucró más de 50 investigadores de Europa, Colombia y Uruguay, concluye que es importante que la escuela reconozca los espacios extraescolares donde hoy en día los niños y jóvenes desarrollan una gran variedad de habilidades ignoradas la mayoría de veces por el sistema educativo formal. Por su parte, los estudios de Morduchowicz (2003) realiza aportes sobre las representaciones sociales que los niños y jóvenes construyen de su relación con los medios de comunicación, considera la necesidad de una alfabetización en medios que trate del mundo y sus representaciones, que contribuya a la formación de la conciencia de lo público en los alumnos, una educación para la democracia, considera que el gran problema es que el currículo escolar ignora a los medios y sus tecnologías, que son formas culturales y de comunicación del siglo XXI. De esta manera, es útil pensar la educación en medios en un proceso que reconoce las prácticas y las habilidades informales de los niños y niñas, sus intereses, pasiones y experiencia en un espacio de diálogo y reflexión popular que posibilite conectar el mundo informal de los medios con la escuela (Scolari, 2016).

En Colombia, se destacan los trabajos de investigación sobre *la educación desde la comunicación*, realizados por Martín Barbero, quien criticó el hecho de que las escuelas se hayan negado sistemáticamente a aceptar la descentralización cultural que experimentan los libros, como un elemento intelectual y como instrumentos excepcionales para el acceso a la información. Consideró la forma en que las «mediaciones» permiten comprender los cambios indispensables al diseñar estrategias de aprendizaje (Barbero, 2002). Otro trabajo importante es el realizado por Carlos Scolari (2018) en su proyecto Transmedia Literacy del cual hace parte Colombia, donde investiga los espacios de aprendizaje online y de consumo por parte de los adolescentes de diferentes contextos que reveló que YouTube es el medio de mayor presencia de la cotidianidad de los jóvenes. Aunque son estudios

realizados en contextos educativos superiores —con adolescentes— permiten comprender y crear un mapa de estrategias de cómo los jóvenes se relacionan con los medios y aprenden. En ámbito de primaria, Pérez y Sandoval (2013) explica que la educación en medios ha sido incorporada especialmente desde las áreas de Lenguaje y Comunicación con proyectos que involucran productos de los medios de comunicación en su contexto de enseñanza y aprendizaje, asimismo desde las orientaciones transversales propuestas para el área de Tecnología e Informática, donde se aborda otras dimensiones más específicas y necesarias para una verdadera alfabetización mediática: comunicación, participación ciudadana y creación. Aunque esta relación es una forma inicial de integración entre el currículo y la educación en medios, las investigaciones en este contexto no avanzan significativamente.

A nivel regional, en este análisis del estado de la investigación, se reconoce el interés y el liderazgo de maestros que han realizado trabajos de tesis doctorales en la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia en temas como: las TIC en la Docencia Universitaria. Historia comparada entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2000-2008 (Mesa, 2014), La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje (Caro, 2015) y Una mirada desde la Pedagogía crítica a la incorporación de las TIC, en la formación docente de la UPTC (Sánchez, 2016), Son estudios que profundizan la necesidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, medios digitales y las TIC consiguiendo hacer uso adecuado y productivo de la información recibida de la multitud y variedad de datos e imágenes. Asimismo, las investigaciones realizadas en torno a la formación docente, también han estado orientadas hacia la innovación educativa desde el uso de las TIC para el desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas de la vida real.

Teniendo en cuenta que estas investigaciones se han realizado en contextos superiores y universitarios, con un interés más en el uso instrumental de los medios. Es evidente que en el ámbito de la escuela primaria la educación en medios es necesaria para desarrollar una comprensión y reflexión más sistemática de la manera cómo los niños y niñas integran los medios a su cotidianidad desde su contexto personal, familiar y social en el que viven desde edades tempranas. A pesar de los esfuerzos del gobierno nacional, el Ministerio de Educación Nacional y de las TIC, junto con los Planes Decenal que plantean reflexiones en torno a este tema, no existen criterios claros de cómo abordar este campo de la educación en la escuela primaria, más allá de la tecnología. Estas acciones casi nunca son apoyadas por el enfoque cultural de la educación en medios que se pregunta más por el cómo son esas relaciones, mediaciones, aprendizajes de los sujetos con los medios según el contexto.

5. CONCLUSIONES

La educación en medios es un sistema complejo que desarrolla no solo la capacidad de interacción entre los sujetos con los medios y la comprensión crítica sino la creatividad de los sujetos para producir y aprender. Más allá de la tecnología, propone mejorar los

procesos comunicativos desde las mediaciones, la promoción del aprendizaje informal y la participación en los nuevos escenarios culturales. Busca comprender esa relación de intercambios; analizar la manera en que los medios representan la realidad y el modo en que los sujetos incorporan, resignifican los mensajes y desarrollan habilidades, prácticas, valores, estrategias de aprendizaje y culturas colaborativas. Esto implica, primero, comprender que la tecnología educativa y la educación en medio son temas diferentes; segundo, un encuentro entre el conocimiento extraescolar y el conocimiento académico y tercero, repensar el papel de la escuela.

De acuerdo con las investigaciones consultadas, la educación en medios no es un concepto nuevo. En el marco de la evolución histórica se encuentra que más allá de los casos, la definición de la educación en medios ha sido motivo de debate internacional. Su significado polisémico y su objeto de estudio es muy diferente según el país y los contextos social, político y cultural en los que se enmarca este estudio. Hablar de la educación en medios (Europa) y/o la educomunicación o educación para los medios (América Latina) es profundizar en una educación sobre los medios, que se encuentran en la vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela: los programas de televisión que ven y disfrutan, las revistas que leen, las películas que miran, la música que escuchan, las redes sociales que usan, entre otros. Estos medios están alrededor y juegan un papel importante en la vida de los niños y jóvenes; influyen en su comprensión del mundo y el lugar que ocupan en él. Por eso, es importante que la escuela y los docentes comprendan, estudien y profundicen en este tema. Esto no es lo mismo que la educación con o a través de los medios; donde solo son utilizados como dispositivos o herramientas didácticas para almacenar o distribuir información. Lo cual implica dejar de pensar en términos de tecnología y empezar a pensar en un nuevo enfoque acerca del aprendizaje, la comunicación y la cultura.

De la mano de la evolución de estos conceptos tanto en el contexto nacional como internacional se han generado metodologías para realizar diversos estudios —que a su vez— han inaugurado una serie de tendencias y líneas de investigación que buscan proponer nuevos paradigmas. Son estudios que se han desarrollado en torno a la enseñanza y el aprendizaje, la comunicación digital; creación de contenidos, el acceso y uso de las TIC y el empoderamiento del ciudadano en las nuevas culturas.

En esta revisión bibliográfica se observa que la metodología más común es básicamente cuantitativa y cualitativa, fundamentalmente a través de cuestionarios y entrevistas. Se percibe la necesidad de llevar a cabo estudios más contextualizados y en profundidad a través de metodologías cualitativas como el estudio de caso, la etnografía y la investigación-acción. Los datos disponibles de estos estudios, constatan de la importancia de abordar la educación en medios desde las mediaciones y la relación de los entornos de aprendizaje formal e informal. Por ello, por el sinnúmero de beneficios educativos que traen consigo tener en cuenta el contexto cultural que hace parte de los niños, surge una preocupación en el colectivo de trabajo sobre el manejo que los docentes puedan dar a la educación sobre los medios en el aula y sobre su capacidad para mantener un equilibrio; es decir, cómo los docentes logran hacer uso de ellas sin que se conviertan solo en la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje y herramientas didácticas sino por el contrario, se aborden como un medio de reflexión crítica de su realidad que contribuya en la formación de los niños y niñas como sujetos democráticos y prosumidores.

En consecuencia, eso requiere un cambio en la mentalidad, no solo de ideas, en el análisis de la educación y la comunicación, sino sobre todo en su relación práctica con la misma cultura. Pensar la educación en medios desde el campo pedagógico implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal —escolar— trasciende aquellos escenarios socio culturales donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. Asimismo, desde esta perspectiva, se busca que la comunicación y la educación se aborden desde las mediaciones que involucre a los sujetos desde una experiencia basada en el diálogo. De esta manera, es posible revalorizar la cultura de los niños y niñas, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio y sus consumos mediáticos.

Esto significa que las prioridades, enfoques y tendencia deben estar interrelacionadas y condicionadas al desarrollo del contexto cultural. De ahí, la importancia de continuar profundizando en el campo de la investigación orientado a: proponer, conocer, integrar y resignificar los saberes propios, y preguntarse por aquello que los sujetos aprenden dentro de la escuela y, no menos importante, fuera de ella. No se puede negar que los estudiantes tienen experiencias, ni tampoco que estas experiencias se relacionan con los procesos de aprendizaje.

Se necesitan contextos escolares que brinden oportunidades de establecer un diálogo con los medios, que permita la creación de espacios y dinámicas, en los cuales, se revalore el poder de los medios como elementos para el desarrollo de la cultura popular y el fortalecimiento de los aprendizajes formales desde la experiencia de los sujetos en la ecología de los medios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I., Marín, I. y Díaz, E. M. (2016). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2) (2015), 275-298.
- Aguaded, I., Sandoval-Romero, Y. y Rodríguez-Rosell, M. M. Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. *The Journal of Media Literacy*, 63, 10-17.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Ballesta, P. J. Martínez, J. y Céspedes, R. (2017). Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(2), 139-154.
- Buckingham, D. (2018) Foreword. En C. A. Scolari (ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 5-7). Barcelona: Transliteracy Project.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Caro, E. O. (2015). *La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia,
- Carta para la alfabetización mediática (2006). EuroMediaLiteracy. Gran Bretaña. Acceso el 15 de agosto de 2020: <https://euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. Recuperado 11 1-13.

- Cobertura, mejorar la calidad, fortalecer la educación a distancia (2004). Promover el aprendizaje interactivo, la adquisición, la actualización, el uso y la difusión del conocimiento a través de Internet (MEN).
- Contreras-Pulido, P. (2016). La competencia mediática en educación primaria en el contexto español. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 375-394.
- Fombona, J. y Roza, M. P. (2016). *Uso de los dispositivos móviles en educación infantil*.
- Díaz-Gutiérrez, D. y Romero, L. M. (2019). Competencia mediática-publicitaria: Marco teórico-epistemológico y estudio exploratorio de su aplicación en Educación Primaria. *Creatividad y Sociedad*, núm. extraordinario, 203-241.
- Dewey, J. (1915). La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39.
- European Commission. High Level Group on Science Education, European Commission. Science, and Economy (2007). Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe (Europa: vol. 22845. Office for Official Publications of the European Communities).
- Ferrés, J. (2019). Revisión crítica del sentido crítico 1. Educación en medios en América Latina. Mateus, Julio-Cesar, Pablo Andrada y María Teresa Quiroz. Routledge. 240-247.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19, 38, 75-82.

PARTE IV
**Familia, género y prevención
de la violencia**

41

Formación en cuestiones de género: aspectos claves desde la universidad

María Victoria Pérez de Guzmán Puya¹

1. DE DÓNDE PARTIMOS: HITOS Y DATOS IMPORTANTES

Muchos informes han puesto de relieve que la pobreza tiene rostro femenino, ya que las tres cuartas partes de las personas que viven en pobreza extrema son mujeres. El informe de la ONU de abril de 2020 titulado *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*, señala que las mujeres entre 25 y 35 años en todo el mundo, tienen un 25% de probabilidad que los hombres de vivir en la pobreza extrema.

Desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) suponen un marco global de desarrollo social, económico y medioambiental, que promueve la igualdad entre mujeres y niñas. El objetivo número cinco se centra en: «lograr la igualdad entre los género y empoderar a todas la mujeres y las niñas; eliminando todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual».

Las conferencias mundiales de las Naciones Unidas (Ciudad de México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985) sobre la mujer, han sido claves en el diseño de líneas estratégicas para avanzar en igualdad entre mujeres y hombres. Si bien, ha habido un antes y un después en cuestiones de igualdad de género desde la conferencia celebrada en Beijing en 1995. En ese evento fueron 189 países los que adoptaron de manera unánime la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, en pro del empoderamiento de la mujer, y de la igualdad de género como un requisito previo para el desarrollo, la justicia y la paz y su transversalidad, desde 12 esferas que en la actualidad siguen siendo cruciales². En el documento elaborado 20 años después (ONU-Mujeres, 2015), Ban Ki-Moon, Secretario General de las Naciones Unidas, señala en el prólogo que:

1 Profesora Titular. Universidad Pablo de Olavide. Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa. Presidenta Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

2 Las 12 esferas son: La mujer y la pobreza, Educación y capacitación de la mujer, La mujer y la salud, La violencia contra la mujer, La mujer y los conflictos armados, La mujer y la economía, La mujer y el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, Los derechos humanos de la mujer, La mujer y los medios de difusión, La mujer y el medio ambiente y La niña.

«En este momento en que nos disponemos a crear un mundo más sostenible, inclusivo y pacífico, aplaudo el liderazgo visionario de las personas que elaboraron la Plataforma de Acción e insto a una nueva generación de defensores de la igualdad de género a acompañarme en la promoción de esta causa. Cuando empoderamos a las mujeres y las niñas, creamos un futuro mejor para toda la humanidad» (p. 7).

La Resolución del Parlamento Europeo, de 26 de noviembre de 2009, sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, realiza un llamamiento a los Estados miembros a que mejoren sus legislaciones y políticas nacionales destinadas a combatir todas las formas de violencia contra la mujer y emprendan acciones para combatir las causas de la violencia contra la mujer. Y desde la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW) principalmente desde su sesión celebrada en 2013, se ha luchado por la eliminación y prevención de todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas.

Desde la década de los años setenta se viene realizando grandes esfuerzos desde organismos internacionales y nacionales para dar respuesta a las necesidades e intereses que existen en los diferentes contextos para llegar a una igualdad real entre hombres y mujeres. El «Informe Sombra 2008-2013» realizado por el Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW, 2014) sobre la aplicación en España de la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres y el informe elaborado en 2015, titulado: «Observaciones sobre los informes periódicos séptimo y octavo combinados de España», en el punto 19, donde el Comité exhorta al estado a que:

- Adopte legislación integral contra la trata que incorpore una perspectiva de género y una definición explícita de la trata de personas confirme a las normas internacionales (punto 23-a, p. 8).
- Intensifique sus esfuerzos por impartir formación específica y diversificar las opciones académicas y profesionales para las mujeres y los hombres, y tome nuevas medidas para fomentar la elección de carreras y estudios no tradicionales por mujeres y hombres (punto 27-a, p. 9).
- Vele por que se eliminen todos los estereotipos de género de los libros de texto y porque los planes de estudios, los programas académicos y la formación profesional de los docentes incluyan los derechos de las mujeres y promuevan la igualdad de género (punto 27-b, p. 9).

En España, la Constitución Española (1978), explicita en su artículo 14 que: «Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». A partir de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género³ y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de

³ Congreso de los Diputados, aprobó el 15 de noviembre de 2016 una Proposición no de ley por la que se insta al Gobierno a promover la suscripción de un Pacto de Estado en materia de Violencia de Género.

marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se han realizado esfuerzos por desarrollar estrategias, planes y medidas que fomenten la igualdad real entre hombres y mujeres. Por ejemplo:

- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, que modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, que ha endurecido las penas de delitos sexuales e introducido un nuevo tipo de delito dedicado a trata de seres humanos.
- Plan Integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual 2015-2018.
- Planes sobre igualdad de género en educación elaborado por algunas comunidades autónomas.
- II Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2017-2020.

En el II Plan Nacional de Acción sobre Mujeres, Paz y Seguridad (2017-2023), se plantean seguir interrogantes sobre su impacto y los logros de los objetivos planteados en la Resolución 1325, donde se analizaba que la desigualdad de género es una amenaza para la paz y la seguridad internacionales.

Como podemos apreciar, desde los diferentes organismos se han elaborado informes y leyes para desarrollar la igualdad de género y prevenir la violencia contra las mujeres. Si bien, el hecho de que exista a nivel formal, no quiere decir que su desarrollo haya llegado a todos los niveles de concreción. Es necesario tener claro cuáles son los indicadores de proceso y de impacto, para considerar los logros obtenidos ante propuestas, en ocasiones, ambiciosas y poco realistas, dada la escasez de recursos y la falta de compromisos tanto a nivel institucional como a nivel de la ciudadanía.

1.1. Algunos datos sobre violencia contra la mujer

Son muchos los estudios que van demostrando los niveles alcanzados en igualdad entre hombres y mujeres en los diferentes países, ámbitos y contextos, si bien, las cifras de violencia contra las mujeres siguen siendo alarmantes. Las investigaciones e informes elaborado nos permiten conocer la magnitud del problema, analizar los elementos claves para avanzar en políticas de igualdad y aportar a la población una serie de datos e informaciones que les conciencien sobre la temática con objeto, no solo de informarles, sino también de concienciarles para que actúen en pro de la igualdad entre hombres y mujeres.

En el Informe sobre los derechos fundamentales de la FRA (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016) los datos muestran que: una de cada tres mujeres en la UE ha sufrido violencia física y/o sexual desde la edad de 15 años; el 75% de las mujeres en un trabajo profesional o en la alta dirección han experimentado acoso sexual; Una de cada diez mujeres ha sufrido acoso sexual o acoso a través de nuevas tecnologías de la comunicación e información. Los datos del 2017 indican que entre el 9,6% y el 67,8% de las mujeres de la UE declara haber estado sujeta a algún tipo de violencia fisi-

ca o sexual a lo largo de su vida, ya sea por su pareja o por otra persona. A estos datos podemos sumar los extraídos del informe de la OMS (2017) de los que extraemos que cerca del 35% de todas las mujeres del mundo han experimentado hechos de violencia, siendo la violencia de pareja la que afecta al 30%. Datos que también aparecían en el informe del año 2013.

De la Macroencuesta de violencia contra la mujer elaborada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (Ministerio de Igualdad, 2019), incluida dentro del Plan Estadístico Nacional, cuya muestra ha sido de 9.568 mujeres de 16 años o más residentes en España, revela que una de cada dos mujeres ha sufrido algún tipo de violencia machista a lo largo de su vida (57,3%), y una de cada dos la han sufrido en los últimos 12 meses. Otros datos que debemos conocer son los siguientes:

- Sobre violencia física. El 11,0% ha sufrido este tipo de violencia de alguna pareja actual o pasada en algún momento de su vida (en torno a 2.234.567 mujeres). El 1,6% de las mujeres que tienen pareja en la actualidad afirma haber sufrido violencia física de esta pareja (datos parecidos a los de la Macroencuesta de 2015).
- Sobre violencia sexual. El 8,9% ha sufrido esta violencia de la pareja actual o pasada en algún momento de su vida (se estima que 1.810.948 mujeres). El 1,9% de las mujeres que tienen pareja en la actualidad afirma haber sufrido violencia sexual de esa pareja (datos también parecidos a la Macroencuesta de 2015).
- Sobre violencia psicológica emocional. El 23,2% ha sufrido violencia psicológica emocional de alguna pareja actual o pasada en algún momento de su vida (en torno a 4.744.106 mujeres).

Estos datos nos vienen mostrando la realidad de la violencia contra o hacia las mujeres desde hace décadas. Pero ahora nos encontramos con otro factor, la pandemia en la que estamos sumergidos. La situación general por el COVID-19 que estamos viviendo nos está llevando a nuevos escenarios ante los que nunca nos habíamos enfrentado, que nos invita a repensar en nuevos modelos, métodos y estrategias para seguir trabajando e investigando. Como ya indicaba la OMS en su estudio titulado *WHO Multi-country Study on Women's Health and Domestic Violence against Women* (2005), la violencia ejercida contra la mujer es un fenómeno universal que persiste en todos los países del mundo y la violencia de pareja es su forma más común. Durante las emergencias sanitarias, ante la pandemia que vivimos, la violencia contra la mujer tiende a aumentar, principalmente la violencia doméstica. Ha habido una disminución en el número de víctimas que solicitan ayuda debido a las medidas de confinamiento y al miedo a infectarse en los centros de atención sanitaria. La ONU (2020) señala una serie de medidas que han demostrado su eficacia para priorizar el apoyo a las mujeres ante esta situación:

- Incluir servicios de prevención en los planes de respuesta al COVID-19 para responder a la violencia contra las mujeres.
- Designar servicios esenciales y aumentar los recursos para la atención a la violencia doméstica.

- Asignar nuevos espacios (hoteles vacíos, instituciones educativas) para acoger a las mujeres víctimas de violencia.
- Designar espacios seguros para mujeres donde puedan denunciar abusos sin alertar a los perpetradores, por ejemplo en farmacias.
- Intensificar las campañas de promoción y concienciación, incluso dirigidas a los hombres.

La implementación efectiva de la igualdad en las prácticas cotidianas en los diversos ámbitos educativos, sociales, laborales, económicos, etc. sigue necesitando de mejora. La realidad es compleja, si bien, vamos aprendiendo que hay que trabajar con garantía y solvencia para buscar soluciones a las nuevas situaciones que se están presentando. Situaciones que pueden no tener una respuesta inmediata. Tenemos que pensar en los tiempos que requiere la ciencia. Tiempos que tienen que ser cubiertos desde la base y con un capital humano formado en competencias para poder responder. Como indican Pérez de Guzmán, Bas Peña y Machado-Casas (2019):

«A pesar de los esfuerzos realizados sigue habiendo desigualdades en cuestiones de género; las mujeres y las niñas son discriminadas en muchos ámbitos y el nivel de violencia hacia ellas alcanza cotas preocupantes. Todas las personas somos responsables tanto de manera individual como colectiva de esta situación. Es urgente que, desde las políticas públicas y educativas, de los diferentes países, se establezcan estrategias y recursos orientados a toda la ciudadanía, para contribuir a tomar conciencia del incumplimiento sistemático de los derechos de las mujeres y de las niñas, en todo el mundo, y poder aportar respuestas a las múltiples necesidades, situaciones de discriminación y desigualdad, a las que siguen sometidas, como consecuencia de ciertos intereses y estructuras» (p. 8).

Como sabemos, la educación es la base para la prevención de la violencia de género y, por ello, es necesario que los profesionales dedicados a este ámbito conozcan los recursos multidisciplinares y las experiencias de intervención profesional que se realizan, para que sean capaces de desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para afrontarlas, así como aprender a diseñar su intervención y/o su investigación desde una perspectiva de género. La universidad, desde su responsabilidad social, tiene un papel esencial en dicha formación. No debemos ser solo conscientes de la importancia de esta igualdad y del derecho a la misma; tenemos que aprender estrategias para que sean nuestras acciones las que hagan posible ir cambiando las situaciones que viven muchas personas.

Además, debemos tener en cuenta que, aunque nuestro desarrollo legislativo aboga por la igualdad entre hombres y mujeres, en la práctica se mantiene con cierta frecuencia la desigualdad y discriminación, empezando por las cuestiones aparentemente formales, como podría ser el lenguaje sexista. Si lo analizamos detenidamente, muchos de los aspectos contemplados a nivel legislativo se incumplen en la Administración pública, en las universidades y en el resto de centros educativos, como se puede comprobar en los documentos y formularios utilizados.

2. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN CUESTIONES DE GÉNERO

La formación en cuestiones de género no deja de ser un tema prioritario a nivel local, nacional e internacional. Los datos de los últimos informes de organismos públicos y privados, de investigaciones recientes, muestran cifras que siguen siendo preocupantes en temas relacionados con la igualdad/desigualdad, la exclusión/inclusión y la violencia de género. Aún persisten roles y estereotipos sexuales que mantienen la discriminación de las mujeres y de las niñas en el mundo.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en su Preámbulo, párrafo 12 indica: «el papel de la universidad como transmisor esencial de valores... para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres». Concretamente, en su artículo 3.5a se señala que «entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos». Y la orden de 22 de marzo de 1995 del Ministerio de Educación y Ciencia establece a su vez la denominación de los títulos académicos oficiales según la condición masculina o femenina de quienes los obtengan.

En las universidades, los protocolos de evaluación para la verificación de sus títulos oficiales, establecidos por la ANECA, deben definir siempre unos objetivos generales teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para la elaboración de los planes; si bien, muchas veces se olvida.

La universidad, desde su responsabilidad social, tiene un papel fundamental en el desarrollo de una ciudadanía personal y profesionalmente competente, comprometida éticamente con la mejora y el cambio social en pro de la igualdad. La Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de España, señalan la importancia de formar en competencias básicas que están íntimamente ligadas a cuestiones de género y su desarrollo con diferentes colectivos y contextos. En el preámbulo de la Ley podemos leer: «la incorporación del enfoque de género con carácter transversal» y entre los objetivos generales, contemplados en el artículo 2-k, «promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación».

Nuestras titulaciones universitarias están destinadas a cubrir una serie de necesidades educativas y, sobre todo, unas exigencias de tipo social, cultural y económico; de ahí que cuando el alumnado finaliza sus estudios universitarios se asuma, con propiedad, que se encuentra capacitado para enfrentarse al mercado laboral y poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante su etapa de formación. Esta congruencia de la universidad con las exigencias emergentes, de las sociedades actuales,

forma parte de los procesos de modernización que las universidades deben encarar para su desarrollo en el mundo que nos toca vivir ahora.

Todos los cambios sociales, a lo largo de la historia han ido promoviendo reformas en la Educación Superior, sin embargo, la esencia de la universidad se mantiene, su razón de ser trasciende toda época, lugar o circunstancia social, y su labor docente e investigadora en la formación de profesionales constituye un referente. En el momento en el que nos encontramos es imprescindible la formación de profesionales sobre los problemas sociales que aquejan a la población, para contribuir al cumplimiento de los derechos humano y conseguir el compromiso institucional de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía y promover la igualdad real entre mujeres y hombres. Además de la doble misión tradicional de la universidad en cuanto a enseñanza e investigación, no nos olvidemos que también desempeña un papel creciente en los procesos de innovación y transferencia del conocimiento.

La formación universitaria está vinculada con el desarrollo profesional en contextos laborales, pero sin olvidar el desarrollo del pensamiento crítico, dado que el progreso de un país está no solo en tener profesionales técnicamente competentes, sino en que, además, sean capaces de pensar de manera autónoma y de acuerdo a unos principios cuyos pilares se sustenten en los Derechos Humanos. Sin olvidarnos del reto que se nos presenta desde la academia de seguir apostando y poniendo en la práctica los ODS.

La universidad proporciona un contexto privilegiado, una condición de protección, para potenciar una mentalidad a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, sustentada en valores democráticos. Se puede abordar desde el currículum educativo y con metodologías participativas, que contribuyan al análisis de las ideas previas, las causas que subyacen a la desigualdad, las formas de hacerles frente para tomar conciencia y superarlas, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, etc. Y, de esta forma, traspasar las fronteras universitarias y transferir el conocimiento a las prácticas profesionales cotidianas con diferentes colectivos y por medio de múltiples acciones en diversos contextos.

A lo largo de la última década, muchas investigaciones han ido mostrando la necesidad de potenciar este tipo de formación en la universidad, incluso de incluir alguna asignatura sobre prevención de la violencia de género (Valls Carol et al., 2008; Díaz-Aguado, 2012; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Padilla y Gómez, 2014; Asián Chavez, Cabeza Verdugo y Rodríguez Sosa, 2015; Bas Peña y Pérez de Guzmán, 2016). Señalando que las personas jóvenes son más tolerantes que el resto de la población con las conductas relativas a la «violencia de control».

A lo largo de la vida profesional, se presentarán situaciones complejas, conflictivas, ante las que será necesario demostrar nuestra capacitación como personas y como profesionales para resolverlos, tomar iniciativas y decisiones, reestructurar posibles actuaciones previstas y evaluar las realizadas, para saber en cada momento la evolución del proceso, revisar las aportaciones de las investigaciones, las lagunas a superar, las alternativas a seleccionar, contribuyendo nuevo conocimiento y compartiéndolo con todas las personas implicadas, mostrando nuestro compromiso con este problema pero también nuestra firmeza para ayudar a superarlo.

Las personas que trabajamos e investigamos desde la óptica de la Pedagogía Social, debemos siempre preguntarnos qué tipo de personas queremos formar, ya que el alumna-

do que está en nuestras aulas son profesionales que intervendrán en numerosas cuestiones y campos sociales. Su mirada determinará su manera de actuar. Es por ello que unos ejes esenciales que debemos contemplar para formar en igualdad de género desde la universidad son: la desigualdad como causa de la violencia de género, los estereotipos y roles de género, la coeducación y la cultura de paz. A esto podemos sumar la importancia de trabajar el lenguaje no sexista y no violento. Como se explicita en el Informe sobre lenguaje no sexista del Parlamento Europeo (2008, p. 1): «la utilización de un lenguaje no sexista es algo más que un asunto de corrección política. El lenguaje influye poderosamente en las actitudes, el comportamiento y las percepciones». Esto nos hace pensar en la importancia de la educación en la lucha contra los estereotipos de género para poder ir erradicando la discriminación basada en el género.

No olvidemos que los pensamientos y actitudes de los profesionales de la docencia y los de la intervención social y educativa son claves para el cambio educativo con perspectiva de género. Es por ello que es necesario llevar a cabo una formación que no solo informe y sensibilice al alumnado, sino que genere un verdadero cambio de pensamiento que abogue por la inclusión de las personas desde una perspectiva de igualdad, desde un enfoque integrado. De ahí la importancia de incluir y fomentar en todos los ámbitos académico, pero muy especialmente en los que tienen que ver con las profesiones sociales y educativas, la docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de manera no solo transversal, sino también específica⁴.

La universidad, tal y como se ha indicado, posee una responsabilidad legal y social en la formación de profesionales que sean capaces no solo de aprender sobre igualdad entre hombres y mujeres y sobre los Derechos Universales, sino que lo demuestren en su práctica. El compromiso de la universidad en materia de igualdad, para que realmente se considere efectivo, requiere de incluir de manera transversal, desde una perspectiva de género, estrategias de igualdad, en todos los títulos formativos, desde todos los ámbitos y áreas. Esto afecta al diseño de competencias, los objetivos marcados, los resultados de aprendizaje, los contenidos y la evaluación. La red de unidades de igualdad de género para la excelencia universitaria (RUIGEU) en su manifiesto (2013, p. 2), incidan dentro de la responsabilidad social que tiene la universidad que debe «formar profesionales capaces de asumir y aplicar en su labor el valor de la igualdad entre mujeres y hombres por lo que resulta necesario aplicar la perspectiva de género en la docencia, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Una última idea es la importancia de enseñar a diseñar proyectos de intervención y de investigación desde la perspectiva de género. Es importante formar, ayudar a las personas que investigamos a entender el género unido a la ciencia, para crear sensibilidades hacia esta dimensión tan importante. Toda investigación sensible al género proporciona las mismas oportunidades a mujeres y hombres en su participación e integra el contenido de género desde la idea inicial hasta la difusión de los resultados. Ayuda a eliminar los sesgos en la investigación y presentar resultados más relevantes para la sociedad. Es importante

4 En España existen varios grados que forman en esta temática, por ejemplo, el Grado en Igualdad de Género de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) y el Grado en estudios socioculturales de género de la Universidad Autónoma de Barcelona.

también preguntarse quién va a utilizar los resultados finales de la investigación para evitar el sesgo de género no intencionado.

En muchas investigaciones ha existido una insensibilidad hacia el género, se ha ignorado el sexo como variable, esto ha dado lugar a una descontextualización, puesto que no se han identificado a las personas que realmente podrían proporcionar información del fenómeno a estudiar, lo que ha generado también un sesgo. Desde el inicio de las investigaciones es importante pensar en no cometer una desexualización, al asignar un estatus ontológico o usar de modo prescriptivo la diferencia entre los sexos.

Por otro lado, existen estudios que han explicitado una dicotomía sexual, al considerar a priori que cada sexo tiene unas características específicas, se han estereotipado a los géneros, por lo que ya han creado el sesgo de partida. También en algunos estudios se han justificado las acciones basándose en los sexos, cuando las personas han partido de la misma situación. Esto supone otro error, pues es un doble análisis sin fundamento. Y habría que analizar las investigaciones que han utilizado la unidad familiar en conjunto, y que no se han tenido en cuenta a las diferentes personas con opiniones personales, y han creado generalizaciones que no son reales. O se produce una sobregeneralización, que se ha realizado una investigación con sujetos de un solo sexo y se ha generalizado a los dos.

Desde la universidad se tienen que proporcionar pautas para realizar diseños de investigación con el fin de abordar la realidad tanto de las mujeres como de los hombres, a través de nuestras investigaciones, para dar respuestas reales y asegurar el máximo nivel de calidad científica. Lo que hace esencial presentar resultados relacionados con la concienciación y las implicaciones sociales más amplias, incluyendo los que tienen que ver con el género. Es importante ser conscientes de que la investigación mientras más sensible sea al género, será cualitativamente más válida y los resultados serán más representativos de la población en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 63, 95-112. Recuperado de: <https://n9.cl/ozc9>
- CEDAW (2014). Informe Sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres. Recuperado de: <https://n9.cl/mu9n5>
- CEDAW (2015). Observaciones sobre los informes periódicos séptimo y octavo combinados de España. Recuperado de: <https://n9.cl/fbfi>
- Chavez, A., Rodríguez Sosa, R. y Cabeza Verdugo, V. (2015). La formación en género en la universidad: materia específica versus formación transversal. I+G 2014. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género. Recuperado de: <https://n9.cl/ds7q>
- Consejo de Europa (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680462543>
- Constitución Española. *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://n9.cl/f5ac>

- Delegación del gobierno contra la violencia de género (2019). Macroencuesta de Violencia contra la mujer. Ministerio de Igualdad. Recuperado de: <https://n9.cl/p6k0>
- Díaz-Aguado, M. J. (2012). La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/z1bu>
- Donoso-Vazques, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-82. Recuperado de <https://n9.cl/puy4q>
- FRA (2016). Informe sobre los derechos fundamentales. Dictámenes de la FRA. Recuperado de: <https://n9.cl/qfhxt>
- Gobierno de España (2017). II Plan Nacional de acción de mujeres, paz y seguridad. Recuperado de: <https://n9.cl/rv8v>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *BOE* núm. 131, de 2 de junio de 2011. Recuperado de: <https://n9.cl/h9b6a>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid. *BOE* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004. Recuperado de: <https://n9.cl/er50>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. *BOE* núm. 71, de 23 de marzo de 2007. Recuperado de: <https://n9.cl/mvzh>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE* núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. Recuperado de: <https://n9.cl/92sh>
- OMD (2005). WHO Multi-country Study on Womens' Health and Domestic Violence against Women. Recuperado de: <https://n9.cl/v6m8e>
- ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://n9.cl/ybgd>
- ONU (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women. Recuperado de: <https://n9.cl/lbh9>
- ONU-Mujeres (2015). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. Recuperado de: <https://n9.cl/4jbz5>
- Padilla Díaz, M. y Gómez Galán, J. (2014). Análisis discursivo de la construcción y deconstrucción de la equidad: un estudio de caso para su implicación en el ámbito de la educación para la igualdad. *International Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 14-28. Recuperado de: <https://n9.cl/swfof>
- Parlamento Europeo (2008). Informe sobre el lenguaje no sexista en el parlamento europeo. Recuperado de: <https://n9.cl/3o58>
- Pérez de Guzmán, V., Bas Peña, E. y Machado-Casas, M. (2019). Gender Issues in Latin America and Spain. Multidisciplinary perspectives. New York: USA.
- REGIUM (2013). Manifiesto 8 de marzo. Recuperado de: <https://n9.cl/x5nyi>
- Resolución del Parlamento Europeo, de 26 de noviembre de 2009, sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. P7_TA(2009)0098. Recuperado de: <https://n9.cl/in2h>
- United Nations (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*. Recuperado de: <https://n9.cl/k0bd2>
- Valls Carol et al. (2008). Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2005-2008. Ministerio de Igualdad. Recuperado de: <https://n9.cl/j1jg>

42 ¿Intervienen los factores de sexo, género e identidades al diseñar proyectos de intervención socioeducativa?

José Santos González¹ y María del Consuelo Díez Bedmar²

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un estudio diacrónico más amplio en el que nos proponemos evaluar la influencia de factores como género, sexo e identidades diversas entre las casusas de ingreso en el Sistema de Protección de la Infancia de la Comunidad Autónoma de Madrid de chicas y chicos de la llamada segunda generación de familias migrantes con estudio de caso en el Centro de Primera Acogida de Menores de edad Hortaleza (CPAH), Madrid.

Fuertes y Fernández (2004) señalaban que los niños y jóvenes en acogimiento residencial son los grandes olvidados de nuestra sociedad tecnológicamente avanzada. Nuestro trabajo pretende, entre otras cosas, contribuir a que el colectivo residente en el CPAH tenga una atención de calidad en proyectos educativos individualizados.

El Observatorio de Infancia (Coordinación de Centros de Protección de Menores de la Dirección General de Familia e Infancia de la Comunidad de Madrid) informa, en su Memoria Estadística (2018), que la conflictividad familiar como causa en el Sistema de Protección a la Infancia de la Comunidad de Madrid es del 4% reflejando entre las causas que motivan el ingreso: conflictividad familiar, negligencia, falta de habilidades parentales, abandono físico, etc. No se analiza, ni en esta ni en anteriores, la incidencia de género, sexo e identidades de género como factor propiciador, o no, del ingreso en el sistema. Solamente podría observarse que los ingresos de chicos han aumentado en los últimos años con respecto al número de ingresos de chicas.

Evaluando las respuestas ofrecidas en la entrevista inicial realizada en el momento de ingreso de los tres últimos años podemos observar la gran diversidad de procedencias geográficas así como la influencia de factores de sexo-género como causa vinculadas a la in-

1 Educador Social de Menores Protegidos de la Agencia Madrileña de Atención Social (Consejería de Familia, Natalidad e Infancia de la CAM).

2 Profesora Titular de Universidad. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Jaén (<https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>).

fluencia de su contexto social. Por tanto, la intervención socioeducativa que se realice debe tener en consideración esta diversidad y heterogeneidad. En veinte años de trabajo en el CPAH y tomando como referencia las Memorias Estadísticas de la Red de Centros de Protección a la Infancia de la CAM (2016, 2017, 2018) junto a datos extraídos del Plan de Inmigración de la CAM 2019-2021, observamos un elevado aumento en el número de ingresos y perfil de menores de edad, hijos de familia migrantes o «segunda generación».

En los primeros momentos la procedencia de los ingresos por conflictividad familiar de hijos de padres emigrantes era, mayoritariamente, de países europeos (miembros de la UE o no). Los ingresos de adolescentes de progenitores americanos, especialmente latinoamericanos son, en la actualidad, los de mayor porcentaje, especialmente significativo en chicas adolescentes. En la última década hemos observado también esta conflictividad en menores de progenitores emigrantes procedentes de países africanos y asiáticos. El aumento de la conflictividad familiar como causa de ingreso puede llevar implícito de manera concomitante estereotipos sociales y étnicos que influyan en sus situaciones de riesgo y faciliten los conflictos familiares y, por ende, sea un elemento que propicie el ingreso en el sistema de protección.

TABLA 42.1

Edad y sexo de menores ingresados en el CPA Hortaleza. Período 2016-2018

Edad y sexo de los menores ingresados	2016			2017			2018		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
15-17 años	1.030	598	1.628	1.162	580	1.742	1.630	405	2.035

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de coordinación de centros de protección a la infancia de la DGFM de la CAM de los años 2016, 2017 y 2018.

TABLA 42.2

Motivos indicados en el ingreso. Período 2016-2018

Motivos de ingreso	Año 2016	Año 2017	Año 2018
No se localizan los responsables del menor	823	537	374
Los responsables del menor no se hacen cargo de él	30	36	20
Menor extranjero no acompañado	392	698	1.133
Mendicidad/Explotación económica	28	8	1
Explotación Sexual	1	4	2
Denuncia por malos tratos	58	63	55

TABLA 42.2 (continuación)

Motivos de ingreso	Año 2016	Año 2017	Año 2018
Denuncia por abusos sexuales	6	4	2
Abandono del domicilio familiar	35	27	23
Ausencia de otro Centro de Protección	241	336	373
Carencia de recursos económicos/personales		1	1
Enfermedad Física/Mental de los responsables		2	3
Privación libertad del responsable	6	2	8
Conflicto familiar	115	85	85
Falta de cuidados mínimos	1	3	1

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de coordinación de centros de protección a la infancia de la DGFM de la CAM de los años 2016, 2017 y 2018.

TABLA 42.3

Nacionalidad indicada en el ingreso, tanto para los menores acompañados como para los no acompañados, en los años 2016-2018

Nacionalidad de los menores ingresados	N.º de menores ingresados	N.º de menores ingresados	N.º de menores ingresados	N.º menores NO acompañados ingresados	N.º menores NO acompañados ingresados	N.º menores NO acompañados ingresados
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
España	281	312	231			
Rumanía	655	330	219			
Resto de países de Europa	62	80	35			
Marruecos	442	601	992	398	547	951
Resto de países del Magreb	42	57	45	40	55	45
África Subsahariana	72	176	270	52	166	259
América Latina	140	110	116			4
Resto de países del mundo	42	140	173	24	125	165

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias de coordinación de centros de protección a la infancia de la DGFM de la CAM de los años 2016, 2017 y 2018.

Por todo ello nos planteamos:

- a) ¿Que lleva a los y las adolescentes a ingresar en el Sistema? ¿Qué realidad nos ofrece el motivo de ingreso (tabla 42.2) si cruzamos los datos?
- b) El concepto «segunda generación» ¿puede llevar implícito estereotipos sociales y étnicos que influyan en situaciones de riesgo, faciliten el conflicto intrafamiliar, y propicie el ingreso en el sistema de protección? (tabla 42.3).
- c) ¿Consideramos necesaria la inclusión de factores de género, sexo e identidad sexual en la elaboración de proyectos y programas educativos para menores de la llamada segunda generación de familias migrantes?
- d) ¿Son los factores género, sexo e identidad sexual imprescindibles a tener en cuenta en la elaboración del Proyecto Educativo Individualizado de residentes Centros del Sistema de Protección a la Infancia de la CAM?
- e) ¿La Administración pública con competencias en protección a la Infancia debe contemplar estos factores en sus proyectos de intervención?

Para dar respuesta a estas cuestiones no solo es necesario investigar con perspectiva de género las causas que pueden explicar la conflictividad familiar en familias con hijos en el Sistema, también es imprescindible la formación de los equipos educativos a fin de propiciar la integración y convivencia en la sociedad.

2. APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las diferentes orientaciones sexuales y de género suponen un porcentaje creciente entre las causas que originan la conflictividad familiar y el ingreso en el sistema de protección (Observatorio de Infancia, 2018). El CPAH ha de ser un espacio inclusivo, de convivencia intercultural, con participación de la comunidad y donde se valore la diversidad de las personas. Integrar la diversidad en la cotidianidad tiene como fin prevenir la invisibilidad (mecanismo sutil origen del rechazo, discriminación y violencia) y atender a las identidades diversas sexo-genéricas.

Según los resultados obtenidos del Informe de Evaluación del Proyecto FRIDA 2014-2017 los niños y jóvenes comienzan a convivir con personas diferentes en el ámbito educativo y lo que ahí aprendan marcará su actividad a lo largo de la vida. Por eso escuelas y otros ámbitos educativos no formales como el CPAH, han de ser espacios inclusivos, de convivencia intercultural, con participación de la comunidad y donde se valore la diversidad de las personas.

La figura del educador de menores protegidos en Centros de Protección a la Infancia de la CAM comprende a aquellos profesionales que realizan funciones centradas en el interés superior de los niños y niñas que se encuentra en las Residencias Infantiles de la Dirección General de Infancia, Familia y Natalidad de la CAM (Muñoz y Redondo, 1998). Nuestra metodología, al igual que los instrumentos que utilizamos como herramientas investigadoras de cara a la observación, estudio, valoración y propuesta de derivación al recurso más

adecuado a las necesidades de menores que ingresan por el procedimiento de urgencia en nuestro Centro no ofrecen como ítems o variables de intervención los factores de sexo, género e identidades diversas, al igual que no contemplan las singularidades culturales. El propósito como educador e investigador es evaluar la influencia de estos factores como causa de ingreso de menores de la llamada segunda generación de familias migrantes en el Sistema y en el centro. Creemos que debería ser esencial en todo proyecto de intervención socioeducativa aunque la realidad del trabajo diario señala que no lo es ni en el Proyecto de Centro, el Plan de Intervención Socioeducativa o el Reglamento de Régimen Interno. La ausencia de estas variables deriva, en ocasiones, en problemáticas en la intervención educativa y pueden influir en la propuesta de derivación idónea y de mayor interés para el menor.

3. REFLEXIONES METODOLÓGICAS

El fenómeno de la inmigración es uno de los de mayor repercusión social en nuestro país. En la actualidad el 10% de la población son personas extranjeras empadronadas luego la nueva generación de españoles es la de mayor diversidad hasta la fecha (Estadística sobre Migraciones del Instituto Nacional de Estadística, 2018). La migración ejerce cambios en la dinámica familiar y una gran transformación biográfica de toda la familia. Las familias migrantes residen en el país de acogida bajo dos modelos culturales: el de origen y el nuevo de la sociedad de acogida. Los hijos están insertos en más contextos de socialización de la cultura receptora y presentan una mayor orientación hacia la cultura de acogida que sus progenitores. Estudios como los desarrollados por Birman (2006) indican que la brecha de aculturación entre las dos generaciones aumenta y la relación familiar se hace más problemática en las familias migrantes.

Tomando como referencia estudios longitudinales sobre segunda generación enfocados a la adaptación social y económica de hijos de inmigrantes de la segunda generación en España (Portes, Aparicio Gómez y Haller, 2009) podemos afirmar que existe una minoría que experimenta considerables problemas de disonancia cultural y enfrentamiento intergeneracional. El debate conceptual, surgido a raíz de los malos resultados en la integración social de los hijos e hijas de inmigrantes que empiezan a emanciparse de sus padres (González, Lozano y Castien, 2008) sobre la utilización del término generación y, en especial, segunda generación, se puede resumir en:

- a) El criterio de lugar de nacimiento no considera lo importante, a saber, dónde se ha socializado finalmente ese hijo o hija.
- b) Connotaciones etnicistas, contribuyendo el concepto a la reificación de una categoría social: «segunda generación» (Torrabadella y Tejero, 2000).
- c) Haber utilizado el concepto, especialmente en España, únicamente desde una perspectiva biológica, es decir, el de herencia estigmatizada (González, Lozano y Castien, 2008).

Autores como Checa (2003) defienden el uso del término siempre y cuando se le dote de una perspectiva histórico-política, contemplando a la generación como un agente de

cambio social y superación de una definición reduccionista del concepto segunda generación. García (2008) expone la necesidad de comprender dónde radica la especificidad de la población a la que agrupamos con la etiqueta «hijos de inmigrantes». La doble comparación que indicaban Carrasco et al. (2002, p. 604) tanto con sus familiares adultos como con sus compañeros de origen autóctono, guía nuestro estudio ya que estas dos relaciones sociales principales configuran a los hijos de inmigrantes como grupo social. La primera de esas relaciones es su pertenencia al conjunto más amplio de población de origen inmigrante, y la segunda el lugar particular que ocupan dentro de ese conjunto en razón de su posición generacional (ser hijos de) y de su clase de edad (niños, adolescentes o jóvenes).

Observamos entre adolescentes de origen extranjero una múltiple pertenencia (es posible la identificación con varios contextos nacionales y culturales) sin perder los referentes de la cultura de origen (Mannitz, 2003). Señala Hernández (2010) que las identidades que expresan tener son, en gran medida, identidades múltiples y complejas más allá de una identificación mono nacional de origen. Gualda (2010) concluye que existen nuevas identidades transculturales lo que genera nuevas pautas de identificación. Además se puede decir que existe una relación significativa entre el tiempo de estancia en España con la configuración de la identidad.

Según datos extraídos del *III Estudio sobre el acoso escolar y ciberbullying según los afectados* (Fundación ANAR, 2018) las cifras del acoso en contextos educativos en España reflejan que los hijos e hijas de inmigrantes víctimas está en torno al 10% y aumentando, como observamos también en la Memoria Estadística de Coordinación de Centros de la CAM (2018) y, en ambos casos, los protocolos en Centros Educativos son muy escasos.

Debemos tener en cuenta también las identidades de género. Vivimos en un mundo donde se ha consolidado una construcción filosófica, histórica, social, cultural y política que es el binarismo de género que nos ha inducido a la conclusión equivocada de que solo existe esa identificación sexo-género. Swain (2004) señalaba que en el proceso de construcción de la identidad de género, los contextos educativos constituyen un marco social privilegiado pues ofrecen la oportunidad de mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de sus iguales y los adultos. La Ley 3/2016 de Protección Integral contra la LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad en la CAM recoge que «dentro de los contenidos educativos de libre asignación de la CAM se garantiza que todos los alumnos madrileños reciban formación que promueva los valores constitucionales de respeto e igualdad hacia el colectivo LGTBI, una aproximación hacia los diferentes modelos de familia y se explique la realidad de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género» (art. 31.9). La diversidad afectivo-sexual no es ajena a la infancia y adolescencia y la homofobia y transfobia siguen constituyendo motivo de acoso en varios centros educativos de España y Europa (Pichardo, 2015). Villalba (2018) señala la importancia de abordar la diversidad familiar formada a partir de la diversidad LGTBIQ+ para dotar de referentes en igualdad más allá de la cisheteronormatividad. Integrar la diversidad en la cotidianidad, tanto de aulas como de cualquier centro educativo y social previene invisibilidad, rechazo, discriminación y violencia. La vía para su prevención es trabajar con el alumnado el cuestionamiento de los estereotipos de género y sensibilizando y educando en la diversidad y el respeto.

Las diferentes orientaciones sexuales y de género suponen un porcentaje creciente entre las causas que originan la conflictividad familiar y el ingreso en el sistema de protección (Observatorio de Infancia, 2018). Un 58% de las personas «trans» de entre 16 y 24 años ha sufrido transfobia en el ámbito escolar (40% insultos, 25% acoso, 22% amenazas, 18% ciberviolencia, 12% agresiones físicas y 9% violencia sexual) y un 58% de estas víctimas asegura que el centro no tomó ninguna medida (FELGTB, 2019). Por todo ello consideramos que es importante tener en consideración dichos datos como posibles causas de conflicto familiar y como eje de intervención educativa en nuestro Proyecto de Centro.

3.1. Métodos e instrumentos que se ponen en marcha en un estudio de este tipo

Chicas y chicos que ingresan en nuestro centro presentan identidades múltiples con características que provienen de diferentes relaciones sociales, historias de vida y la relación con diferentes estructuras jerarquizadas (familia, instituciones, etc.), por lo que se requiere, en primer lugar, la realización de un análisis interseccional a fin de revelar, como señala Cubillos (2015), las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades.

Si la Teoría de la Interseccionalidad (Crenshaw, 1989) nos ofrece una perspectiva teórica-metodológica transdisciplinar orientada a conocer y comprender la incidencia de factores y la complejidad de las identidades y sus relaciones con determinadas desigualdades sociales como son las situaciones que derivan el ingreso en el Sistema de Protección a la Infancia de la CAM, la Teoría Fundamentada nos permite analizar las experiencias vividas de los y las jóvenes, comprender la interacción y dar cuenta de los cambios que experimenta en el transcurso de su estancia temporal en el Centro, así como generar teoría por lo que «los métodos son un medio para conseguir un fin, no el fin en sí mismo» (Andréu et al., 2007, p. 54).

Como instrumentos para la recopilación y compilación de las experiencias planteamos la utilización de, al menos, tres instrumentos:

- Entrevista semiestructurada para recopilar la mayor información de la causa que motiva el ingreso. Existe un guion temático, realizamos preguntas abiertas y las respuestas libres son encauzadas a una entrevista natural sin imponer o restringir testimonios. Su realización cuenta con la autorización de la dirección del CPAH y responsables de la Dirección General de Infancia y Agencia Madrileña de Atención a la Infancia de la Comunidad de Madrid.
- Escritura narrativa, un proceso complejo y reflexivo (Souza, 2015) estrategia de análisis del pensamiento histórico de los y las jóvenes y su interpretación del conflicto familiar que origina el ingreso que servirá para estudiar sus transformaciones, de su grupo primario y su entorno cultural inmediato.
- Grupo de discusión como herramienta eficaz antes, durante y después de nuestra intervención que permite indagar acerca de «(...) las percepciones, sentimientos y maneras de pensar (...)» (Krueger, 1991, p. 24), sobre el conflicto familiar.

Utilizamos Atlass.ti que permite integrar texto, audio, vídeo e imágenes, propios de la realidad socioeducativa para el análisis de datos cualitativos. Permite la comparación de la codificación que se establece, lo que es importante para la Teoría Fundamentada. La comprensión de la realidad socioeducativa y la posterior construcción teórica de los resultados de nuestra investigación son el camino para dotar de validez a la misma.

4. CONCLUSIONES

El CPAH es un espacio donde se reproduce la diversidad social y cultural de nuestra sociedad. En una sociedad donde los estereotipos de sexo-género continúan reproduciendo desigualdades los proyectos de intervención, la metodología de trabajo y las herramientas de observación e investigación deben trabajar las diversidades y violencias estructurales.

La revisión de la literatura explorando la influencia de los factores de género, sexo e identidades diversas sexual en los manuales de intervención socioeducativa con menores de edad pertenecientes a sistema de protección a la infancia realizada en diferentes bases de datos nacionales e internacionales (Scopus, DIALNET, TESEO, Social Science Database, monográficos y actas de congresos) devuelve muy pocos resultados en la intervención (menos del 2%) y que no son tenidas en cuenta en el diseño de planes de intervención.

La generalidad y homogeneidad en el diagnóstico e intervención socioeducativa con quienes ingresan en el centro define proyectos, planes y metodologías por lo que los profesionales educativos podemos caer en la reproducción de estereotipos de género basados en el binarismo con modelos eminentemente europeos en la construcción de significados y narrativas, por lo que, pocas veces identificamos las raíces de los conflictos existentes al deconstruirse y reconstruirse dichos significados en la segunda generación migrante.

Concluimos afirmando la necesidad de realizar estudios relacionados con temáticas de género e identidades diversas en el campo de la intervención socioeducativa de manera global y de forma específica en el campo de la intervención con menores de edad en el campo de la protección a la infancia. Los resultados de este trabajo, en la primera fase de elaboración, pueden resultar interesantes para la mejora en la intervención educativa con los adolescentes y jóvenes que ingresan en el CPAH y, por ende, a los diferentes Sistemas de Protección a la Infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Andréu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Santiago de Compostela: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Birman, D. (2006). Measurement of the «Acculturation Gap» in Immigrant Families and Implications for Parent-Child Relationships. En M. H. Bornstein y L. R. Cote (eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*, 113-134. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D. y Martínez, C. (2002). Infancia i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants. En C. Gómez et al. (coords.), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI* (vol. 4). Barcelona: CIIMU, Observatori de la Infància.
- Centro de Primera Acogida de menores de edad Hortaleza (2019). *Proyecto Educativo de Centro Curso 2018-2019*.
- Checa, F., Checa, J. C. y Arjona, A. (eds.) (2003). *La integración social de los inmigrados: modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria.
- Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid (2018). *Memoria Estadística 2018 de la Red de Centros de Protección a la Infancia de la CAM*. Madrid: Observatorio Coordinación de Centros. Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, 0(7), 119-137.
- INE (2018). *Estadística sobre Migraciones del Instituto Nacional de Estadística*.
- García Borrego, I. (2008) *Herederos de la condición inmigrante: Adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero* (Tesis doctoral). Madrid: UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:CiencPolSoc-Igarcia&dsID=Documento.pdf>
- Fernández del Valle, J. y Fuerte Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- FELGTB (2019). *Jóvenes trans en el sistema Educativo*. Informe. Disponible en: https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf
- González Fernández, R., Lozano Maneiro, B. y Castien Maestro, J. I. (eds.) (2008). *Psicosociología del estigma: ensayos sobre la diferencia, el prejuicio y la discriminación*. Madrid: Editorial Universitas,
- Hernández-Palomo Peña, M. (2010). Hacia una identidad transcultural: pautas de (re)-construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes inmigrantes residentes en Huelva. En E. Gualda Caballero (ed.), *La segunda generación de inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI*, 93-104. Xàtiva.
- Gualda Caballero, E. (ed.). *La segunda generación de inmigrantes en Huelva. Estudio HIJAI*. Xàtiva.
- Observatorio de Inmigración (2018). *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid*. Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Consejería de Políticas Sociales y Familia.
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Mannitz, S. (2003). Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. En T. Badawia, F. Hamburger y M. Hummrich (Hg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation Beiträge zur qualitativen Sozialforschung*. 149-165. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag.
- Red de Centros de Protección a la Infancia de la CAM (2016, 2017 y 2018). *Memorias Estadísticas de la Red de Centros de Protección a la Infancia de la CAM*.
- Muñoz Cano, R., Redondo Hermosa, E. y Torres Gómez de Cádiz, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Federación de Asociaciones para la prevención del Maltrato Infantil (FAPMI).

- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2019). *Informe de Evaluación del proyecto FRIDA de Formación para la prevención y detección del racismo y la xenofobia en las aulas*. Consejería de Políticas Sociales, Familias, Igualdad y Natalidad (2019). *Plan de Inmigración de la CAM 2019-2021*.
- Pichardo Galán, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Portes, A., Aparicio Gómez, R. y Willians, H. (2009). *La segunda generación en Madrid un estudio longitudinal* (vol. 67). Análisis del Real Instituto Elcano (ARI).
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlass.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 104-122.
- Souza, E. C. (org.) (2015). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30, 167-185.
- Torrabadella, L. y Tejero Gil, E. (2000). Experiencias migratorias y de integración de chicas marroquíes en Barcelona. *Anuario de Psicología*, 33, 133-152.
- Villalba Indurriá, P. (2018). *Quiéreme con mi diversidad. Identidad y diversidad afectivo sexual en familias*. Guía didáctica. GALEHI.

43

Revisión de los factores de riesgo psicológicos en la violencia filio-parental

Ariadna Fuentes Moragues¹

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el interés por el estudio de las muestras de agresividad que ejercen los adolescentes hacia sus padres, ya sea en forma de violencia o de abusos, ha crecido considerablemente tanto en el ámbito clínico como en el científico. Por ende, también ha aumentado el número de investigaciones y bibliografía referente a la Violencia Filio-Parental.

Varios autores definen la Violencia Filio-Parental (VFP) como un tipo de violencia familiar o doméstica, cuyo ejecutor es un hijo o hija, caracterizada por agresiones de distinta índole dirigidas hacia progenitores o personas que ocupen su lugar con la finalidad de dañarles (Cottrell, 2001; Garrido, 2008; Pérez y Pereira, 2006).

Recientemente, la atención prestada a la VFP en España ha aumentado exponencialmente en comparación a la existente a nivel internacional. Los datos extraídos de la Fiscalía General del Estado confirman el aumento de las denuncias de padres hacia sus hijos adolescentes, siendo 4.833 los expedientes durante 2018, frente a los 4.665 de 2017. Aun así, estimar la frecuencia o prevalencia de la VFP es muy complejo, dado que aparece frecuentemente un estigma y un sentimiento de culpa vinculado a los padres, que únicamente optan por denunciar en los casos en que el problema es muy grave (Loinaz y De Sousa, 2020). Se estima que la violencia física representa entre el 5% y el 18%, mientras que el porcentaje de violencia psicológica es mucho mayor, representando el 90% de la violencia total (Loinaz y De Sousa, 2020). Una posible explicación a este hecho sería que cualquier acto de violencia física conlleva, a su vez, violencia de tipo psicológico (humillación, impotencia, desamparo) (Aroca y Garrido, 2005; Garrido, 2001).

En esta revisión bibliográfica, se pretende analizar los factores de riesgo que inciden significativamente en la VFP y poner especial atención en las características psicológicas de los hijos agresores, a raíz de la opinión y de las conclusiones de diversos expertos e investigadores sobre el tema.

¹ Psicóloga Forense y Criminal por la Universitat de Barcelona.

2. FACTORES DE RIESGO EN VFP

Las investigaciones sobre la VFP han señalado diversas características individuales, factores psicológicos y sociales, y familiares como factores de riesgo. También se han detectado variables propias de la violencia en sí que se repiten en muchos de los casos estudiados.

En esta línea, una de las hipótesis que ha cogido énfasis para explicar la ocurrencia de la VFP es la bidireccionalidad de la violencia, la cual ya ha sido descrita como un factor de riesgo en la violencia de género y otras formas de violencia. Este concepto se basa en el hecho de que el agresor también sea o haya sido víctima. Teniendo en cuenta que los hijos que ejercen la VFP normalmente son categorizados como agresores o delincuentes, siendo sus padres las víctimas; la bidireccionalidad apunta que esta violencia estaría relacionada con los roles invertidos y por tanto que, frecuentemente, los hijos han sido víctimas de violencia empleada por sus progenitores (Ibabe y Jaureguizar, 2011b). La transmisión intergeneracional de la violencia, así como la exposición de los menores a esta misma, han sido explicadas por las teorías de modelaje y aprendizaje de las conductas violentas (Aroca, Bellver y Alba, 2012).

A su vez, los niños que presencian violencia de género en casa son víctimas secundarias, ya que sin ser receptores directamente del hecho violento, son testigos del mismo y sufren los efectos psicológicos (Patró y Limañana, 2005). La exposición a violencia entre los padres es un hecho frecuente en los jóvenes que practican VFP (Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Rodríguez, González-Álvarez y García-Vera, 2011), pues se relaciona dicha exposición, ya sea un tipo de violencia psicológica o física entre los padres, con la violencia que pueda ejercer el hijo posteriormente hacia sus progenitores (Gámez-Guadix y Calvete, 2012). Mientras que la bidireccionalidad aparece en un tercio de los casos de VFP judicializados, el hecho de ser víctima secundaria o testigo de violencia en el hogar alcanza el 80% (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2009).

En general, cuando los adolescentes son víctimas de burlas o se sienten acosados por sus compañeros (*bullying*), suelen usar un comportamiento violento en contra de sus progenitores (Loinaz y Sánchez, 2015). Se brinda una propuesta de explicación ante este supuesto, la cual vincula la desprotección percibida por el menor en la situación de intimidación por el grupo de iguales y su búsqueda de una reputación antisocial como forma de autodefensa. Esta puede dar lugar a VFP como medio para compensar tanto los sentimientos de impotencia, como de ira, en un contexto más seguro para el hijo, que en este caso es el núcleo familiar (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Montegudo y Torregrosa, 2012).

Al estudiar cualquier tipo de violencia, cabe analizar la posible existencia de diferencias que puedan surgir entre hombres y mujeres. En general, los instrumentos psicométricos y los programas de intervención, son diseñados para atender a muestras masculinas, puesto que las mujeres representan un grupo minoritario en contextos criminales. (Loinaz, 2014, 2016). En cuanto a la prevalencia de la VFP según el sexo, se demuestra que, en muestras delictivas, la diferencia entre el porcentaje de agresores hombres y mujeres oscila entre el 59% y el 85% representando los casos en que el agresor es varón (Simmons et al., 2018). Anteriormente, según los resultados de su estudio, Cottrell y Monk (2004) también concluyeron que entre el 50% y 80% de la VFP es ejecutada por los hijos varones,

dando lugar a un porcentaje de hijos maltratadores significativamente más relevante que el de hijas. En general, las chicas tienden a cometer violencia psicológica, mientras que los chicos realizan más agresiones físicas, tanto en contextos clínicos, como judiciales (Loinaz y De Sousa, 2020). Aun así, en los casos judicializados, se observa que las chicas que usan violencia física lo hacen de igual forma y gravedad que los chicos (Condry y Miles, 2014; Simmons et al., 2018; Strom et al., 2014).

2.1. Factores de riesgo psicológicos del agresor

En cuanto al perfil psicológico de los menores que cometen conductas violentas hacia sus padres, frecuentemente, ha sido asociado con la presencia de varios trastornos psicológicos; aunque en muchos casos no hay criterios suficientes para realizar un diagnóstico. Los trastornos psicológicos no se pueden considerar la causa de la aparición de violencia, pero sí se vinculan con el aumento del riesgo a que esta ocurra (Loinaz, Echeburúa y Irueta, 2011). La sintomatología psicopatológica es frecuente en jóvenes que agreden a sus padres, representando un 45% de prevalencia (Loinaz, Pueyo y Pereira, 2017; Cuervo, Fernández y Rechea, 2008). Especialmente destaca el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Cuervo, Fernández y Rechea, 2008; Ibabe y Jaureguizar 2010; Ibabe y Jaureguizar, 2011a), la sintomatología depresiva (Calvete, Orue y Gámez-Guadix, 2013; Calvete, Orue y Sampedro, 2011; Castañeda, Garrido-Fernández y Lanzarote, 2012; Ibabe, Arnosó y Elgorriaga, 2014a), en donde los síntomas afectivos y emocionales en lugar de presentar un estado de tristeza, devienen irritación en el joven (González-Herero, Ramos y Ferragut, 2013) y problemas relacionados con el consumo de alcohol y drogas (Calvete, Orue y Sampedro, 2011; González-Álvarez, Morán y García-Vera, 2011; Ibabe y Jaureguizar, 2011a; Ibabe y Jaureguizar, 2011b). Por un lado, García de Galdeano y González (2007) afirman que, aunque se haya asociado el abuso de alcohol y otras drogas con las conductas de VFP, en muchos casos esta violencia no resulta el origen de los comportamientos abusivos. Por otro lado, Cuervo y Rechea (2009) concluyen que de su muestra solo algunos menores consumían alcohol antes de iniciar las agresiones contra sus progenitores, pero este valor aumentó tras ejercer ese tipo de violencia. Por tanto, en el inicio de la VFP no existía una diferencia significativa entre consumidores y no consumidores, pero el número de sujetos que consumen se incrementaría una vez aparecida la violencia. Pagani et al. (2009) encontraron que el consumo de sustancias incrementaba el riesgo de agresión verbal hasta un 53% y duplicaba el riesgo de agresión física al padre.

Algunas investigaciones han señalado la relación entre la inestabilidad emocional y la agresividad en chicas, mientras que en los chicos la inestabilidad emocional parece estar más relacionada con la sintomatología depresiva (Del Hoyo-Bilbao et al., 2020). Esto último coincide con los datos sobre los síntomas emocionales que presentan aquellos jóvenes que practican VFP; tales como un nivel elevado de depresión, introversión, problemas cognitivo-punitivos e inadaptación personal (Ibabe, Arnosó y Elgorriaga, 2014).

En general, la mayoría de estudios que han comparado los agresores de VFP con otros menores infractores, coinciden en que los hijos ejecutores de VFP frecuentemente presen-

tan una serie de rasgos comunes. Por un lado, menor empatía y una autoestima más baja (Ibabe y Jaureguizar, 2011b; Ibabe y Jaureguizar, 2010; Cuervo y Rechea, 2010; González-Álvarez, Morán y García-Vera, 2011; Pereira y Bertino, 2010), también muestran una baja tolerancia a la frustración suponiendo dificultades en su día a día, las cuales incrementan la hostilidad y el sentimiento de frustración (Sempere et al., 2007; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007), asimismo, la impulsividad se llega a detectar en el 80% de los casos (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007); la baja tolerancia a la frustración y la impulsividad se relacionan con la dificultad para controlar la ira (Cuervo y Rechea, 2010; González-Álvarez, Morán y García-Vera, 2011), que a su vez da lugar a muestras de agresividad (VFP) y, por ende, forma parte de los programas de tratamiento para estos jóvenes (Loinaz, Andrés-Pueyo y Pereira, 2017). Por otro lado, el narcisismo o ideas de grandiosidad también han sido señalados en estos jóvenes infractores, Garrido (2005) hace hincapié en la detección temprana de rasgos psicopáticos durante la infancia, ya que posteriormente pueden evolucionar hacia el Trastorno de Personalidad Antisocial; mostrando agresiones de VFP y serias dificultades para sentir remordimientos y culpa, así como para vincularse afectivamente con las personas.

Algunas investigaciones han identificado mayor impulsividad en chicas que en chicos ejecutores de VFP, así como niveles más elevados de ira (Rico, Rosado y Cantón-Cortés, 2017; Calvete, Gámez-Guadix y García-Salvador, 2015). Por otro lado, se ha sugerido que la presencia de rasgos narcisistas y comportamientos hostiles son más frecuentes en los hijos (Calvete, Orue et al., 2015). Otros autores demuestran que las chicas que practican VFP vienen de contextos problemáticos, con mayor presencia de bidireccionalidad y violencia entre los progenitores, y además, presentan más problemas de autoestima y mayor ira; mientras que los chicos muestran más abuso de sustancias y conductas antisociales (Loinaz, Barboni y De Sousa, 2020).

3. DISCUSIÓN

La Violencia Filio-Parental ha sido un tema de gran interés profesional tanto en el ámbito clínico como científico durante las últimas décadas, por ello existen numerosos trabajos sobre varias temáticas relacionadas con este fenómeno. En concreto, encontramos una amplia bibliografía acerca de los factores de riesgo y las variables implicadas en la aparición y en el mantenimiento de la VFP, incluyendo características individuales de los hijos, psicológicas y sociales, características de los progenitores, la estructura familiar, el tipo de educación y muchas otras.

El principal objetivo de esta revisión bibliográfica era analizar los factores de riesgo que interfieren en la VFP y concretamente estudiar qué sintomatología psicológica es más prevalente en los jóvenes que practican este tipo de violencia.

Este trabajo resulta en una exposición del conjunto de variables que se han determinado como factores de riesgo para la VFP, puesto que se repiten en las muestras de múltiples investigaciones. A nivel de características psicológicas del hijo agresor son más prevalentes los problemas de empatía, la baja autoestima, la intolerancia a la frustración, las dificultades para controlar la ira, la impulsividad y el narcisismo o ideas de grandiosidad.

A pesar de no tener suficiente evidencia para relacionar directamente la psicopatología con la VFP, el diagnóstico más frecuente es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, la sintomatología depresiva y el abuso de alcohol y sustancias. Por otro lado, la revisión nos permite afirmar que las conductas de agresividad ejercidas por los menores hacia los progenitores, suelen ser de violencia psicológica y física, más frecuentemente siendo los adolescentes varones quienes llevan a cabo estas agresiones y con mayor riesgo en familias que existe bidireccionalidad de la violencia, otro tipo de violencia en el hogar o antecedentes de *bullying*.

Se ha alcanzado cierto consenso acerca de las características consideradas factores de riesgo de la VFP, no obstante, son pocos los trabajos que analizan o comparan específicamente las diferencias entre hombres y mujeres en estas variables psicosociales (Beckmann et al., 2017; Rico et al., 2017; Rosado et al., 2017). Pese a haber encontrado investigaciones de expertos con conclusiones heterogéneas, en general, se puede afirmar que las diferencias entre chicos y chicas implicados en VFP son leves respecto a los factores de riesgo (Armstrong et al., 2018; Beckmann et al., 2017; Loinaz, Barboni y De Sousa, 2020); pues se señala que las mujeres presentan mayor impulsividad e ira, así como inestabilidad emocional que resulta en conductas agresivas; mientras que los hombres tienden a manifestar signos de depresión y a rasgos narcisistas o comportamientos hostiles.

Aunque haya diferencias en las muestras de los estudios y sea difícil establecer patrones comunes, algunas evidencias han sido suficientes como para confirmar factores de riesgo e incluso en España, que expertos hayan creado la primera herramienta para la valoración del riesgo de la VFP, la *Guía para la evaluación del riesgo de violencia filio-parental, RVFP* (Loinaz, Andrés-Pueyo y Pereira, 2017; Loinaz y De Sousa, 2020).

Poniendo toda esta información de manifiesto, se justifica la necesidad de usar programas de tratamiento y herramientas para valorar el riesgo de VFP, siendo estos los mismos para mujeres y hombres. Además, se evidencia la necesidad de consensuar definiciones, así como continuar la investigación sobre la incidencia de determinadas variables que se convierten en factores de riesgo en poblaciones concretas (Holt, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, G. S., Cain, C. M., Wylie, L. E., Muftić, L. R. y Bouffard, L. A. (2018). Risk factor profile of youth incarcerated for child to parent violence: A nationally representative sample. *Journal of Criminal Justice*, 58, 1-9. Doi: 10.1016/j.jcrimjus.2018.06.002
- Aroca, C., Bellver, M. C. y Alba, J. L. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16(1), 281-304.
- Aroca, I. y Garrido, V. (2005). La Máscara del Amor. Programa de Prevención de la Violencia en la Pareja.
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F. y Mößle, T. (2017). Risk and protective factors of child-to-parent violence: A comparison between physical and verbal aggression. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. Doi: 10.1177/0886260517746129
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y García-Salvador, S. (2015). Social information processing in child-to-parent aggression: Bidirectional associations in a 1-year prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2204-2216. Doi: 10.1007/s10826-014-0023-4

- Calvete, E., Orue, I. y Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-Parent Violence: Emotional and Behavioral Predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 755-772. Doi: 10.1177/0886260512455869
- Calvete, E., Orue, I. y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: Características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. Doi: 10.1174/021037011797238577
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M. y Bushman, B. J. (2015). Predictors of child-to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 51(5), 663-676. Doi: 10.1037/a0039092
- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M. y Lanzarote, M. D. (2012). Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: Un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 157-167.
- Condry, R. y Miles, C. (2014). Adolescent to parent violence: Framing and mapping a hidden problem. *Criminology and Criminal Justice*, 14(3), 257-275. Doi: 10.1177/1748895813500155
- Cottrell, B. (2001). *Parent Abuse: The Abuse of Parents by their Teenage Children*. Ottawa, ON: Health Canada, Population and Public Health Branch, National Clearinghouse on Family Violence. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/H72-21-180-2000E.pdf>
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). *Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes*.
- Cuervo, A. L. y Rechea, C. (2010). Menores agresores en el ámbito familiar. Un estudio de casos. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3(3), 353-375.
- Cuervo, A. L., Fernández, E. y Rechea, C. (2008). Menores agresores en el hogar. *Boletín Criminológico*, 106, 1-4.
- Cuervo, A. L. y Rechea, C. (2009). *Menores agresores en el ámbito familiar* (Estudio de casos).
- Del Hoyo-Bilbaoa, J., Oruea, I., Gámez-Guadixb, M. y Calvete, E. (2020). Multivariate Models of Child- to-Mother Violence and Child-to-Father Violence among Adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 11-21. Doi: 10.5093/ejpal-c2020a2
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteagudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 53-65. Doi: 10.5093/in2012v21n1a3
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carrobles, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 585-602.
- García de Galdeano, P. y González, M. (2007). *Madres agredidas por sus hijoslas. Guía de recomendaciones prácticas para profesionales*.
- Garrido, V. (2001). *Amores que matan*.
- Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social* (vol. 1). Fundamentos de intervención.
- Garrido, V. (2008). *El Síndrome del Emperador y sus desafíos en el ámbito científico y profesional*.
- González-Álvarez, M., Morán, N. y García-Vera, M. P. (2011). Violencia de hijos a padres: Revisión teórica de las variables clínicas descriptoras de los menores agresores. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 11, 101-121. <http://masterforense.com/pdf/2011/2011art6.pdf>
- Gonzales-Herero, V., Ramos, N. y Ferragut, M. (2013). Trastornos depresivos. En M. Ortiz-Tallo (ed.), *Psicopatología Clínica. Adaptado al DSM-5* (pp. 47-55). Madrid: Pirámide.

- Holt, A. (2012). Researching parent abuse: A critical review of the methods. *Social Policy and Society*, 11, 289-298. Doi: 10.1017/S1474746411000625
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2010). Child-to-parent violence: Profile of abusive adolescents and their families. *Journal of Criminal Justice*, 38(4), 616-624. Doi: 10.1016/j.jcrimjus.2010.04.034
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011a). El perfil psicológico de los menores denunciados por violencia filio-paternal. *REIC Revista Española de Investigación Criminológica*, 9, artículo 6.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011b). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16720051001.pdf>
- Ibabe, I., Arnosó, A. y Elgorriaga, E. (2014a). Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child-to-parent violence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 53-61. Doi: 10.1016/j.ejpal.2014.06.004
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2009). Adolescent violence against parents. Is it a consequence of gender inequality? *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(1), 3-24.
- Loinaz, I. (2014). Mujeres delincuentes violentas [Violent female offenders]. *Psychosocial Intervention*, 23(3), 187-198. Doi: 10.1016/j.psi.2014.05.001
- Loinaz, I. (2016). Cuando «el» delincuente es «ella»: Intervención con mujeres violentas [When «the» offender is «she»: Intervention with violent women]. *Anuario de Psicología*.
- Loinaz, I. y De Sousa, A. M. (2020). Assessing Risk and Protective Factors in Clinical and Judicial Child-to-Parent Violence Cases. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 43-51. Doi: 10.5093/ejpalc2020a5
- Loinaz, I. y Sánchez, N. (2015). *El ciclo victimización-agresión y el maltrato infantil*.
- Loinaz, I., Andrés-Pueyo, A. y Pereira, R. (2017). Factores de riesgo de violencia filio-parental: Una aproximación con juicio de expertos. *Acción Psicológica*, 14(2). Doi: 10.5944/ap.14.2.20747
- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Irureta, M. (2011). Trastornos mentales como factor de riesgo de victimización violenta. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 19(2), 421-438.
- Loinaz, L., Barboni, L. y De Sousa, A.M. (2020). Diferencias de sexo en factores de riesgo de violencia filio-parental. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(3) (octubre), 408-417. Doi:10.6018/analesps.428531
- Pagani, L. S., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2009). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward fathers. *Journal of Family Violence*, 24(3), 173-182.
- Patró, R. y Limañana, R.M. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2010). Los hijos que agreden a sus padres. La actitud del profesional de atención primaria. *FMC. Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 17(01), 39-47.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). *Violencia filio-parental: Revisión de la bibliografía Mosaico*, 36, 1-13.
- Rico, E., Rosado, J. y Cantón-Cortés, D. (2017). Impulsiveness and child-to-parent violence: The role of aggressor's sex. *Spanish Journal of Psychology*, 20(e15), 1-11. Doi: 10.1017/sjp.2017.15

- Rosado, J., Rico, E. y Cantón-Cortés, D. (2017). Influence of psychopathology on the perpetration of child-to-parent violence: Differences as a function of sex. *Anales de Psicología*, 33, 243-251. Doi: 10.6018/analesps.33.2.240061
- Sempere, M., Losa del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2007). *Estudi qualitatiu de menors i joves amb mesures d'internament per delictes de violencia intrafamiliar*.
- Simmons, M. L., McEwan, T. E., Purcell, R. y Ogloff, J. R. P. (2018). Sixty years of child-to-parent abuse research: What we know and where to go. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 31-52. Doi: 10.1016/j.avb.2017.11.001
- Strom, K. J., Warner, T. D., Tichavsky, L. y Zahn, M. A. (2014). Policing juveniles: Domestic violence arrest policies, gender, and police response to child-parent violence. *Crime & Delinquency*, 60(3), 427-450. Doi: 10.1177/0011128710376293

44

La transmisión de la violencia en el entorno familiar de las organizaciones sociales peruanas de base de Lima, Perú¹

Carla Añaños Herrera²

1. INTRODUCCIÓN

El Perú es un país de enormes contrastes económicos; la opulencia de unos pocos se da la mano con la pobreza de la mayoría de la población, donde la situación de las mujeres históricamente muestra una triste desigualdad y una configuración machista de las relaciones entre los hombres y las mujeres. Las mujeres peruanas se encuentran en pleno proceso de cambio en su vida privada y pública. Cada día crecen más las Organizaciones Sociales de Base (OSB) con participación activa de estas, quienes reafirman derechos, los que lucharon por varias generaciones, y el fortalecimiento en la política. Especialmente, está cambiando la actitud social, es decir, pasan de la individualidad a agentes de grupo.

Las mujeres peruanas, han conseguido sobresalir ante varias crisis, sobre todo, en una etapa muy ambigua y dolorosa de violencia social durante los años ochenta y noventa en Perú. La violencia entendida como todo acto que ocasiona daño basada en el género y que se manifiesta a través de distintas tipologías (físicos, sexuales o mentales, incluidas las amenazas de tales acosos, la coerción o privación arbitraria de la libertad), tanto en la vida pública como en la privada (Orue y Calvente, 2010).

La interpretación de la violencia de género en las relaciones de pareja dentro del espacio familiar es tocar la parte íntima de una sociedad que consciente e inconscientemente la legítima como «natural». Con frecuencia la violencia y las agresiones de distinto orden son sutiles, no dejan rastro tangible y los testigos tienden a interpretarlas como simples aspectos cotidianos y «normales» de una relación conflictiva o apasionada entre

1 La presente investigación se realizó en el marco de la ONG «Flora Tristán» de Lima, Perú, que trabaja, entre otras líneas de los derechos humanos de las mujeres, promueve reformas legales para el avance de la mujer, desarrolla diagnósticos de seguimiento en la aplicación de normas, como las leyes de violencia familiar y acoso sexual, también desarrolla campañas en coordinación con otras instituciones del Estado y de la sociedad civil para combatir la violencia contra la mujer, empoderamiento de las mujeres de Organizaciones Sociales de Base (OSB) y víctimas de violencia de género.

2 Licenciada en Trabajo Social. Especializada en violencia de género, con formación académica en el Máster *Erasmus Mundus. Estudio de las Mujeres y de Género*, de la Universidad de Granada, España.

dos personas de carácter, cuando en realidad, constituyen maltrato (Silva, Moroni y Arpin, 2007).

Estas dinámicas constituyen un núcleo transmisor de aprendizaje informal de la violencia. A partir de estos fundamentos iniciales planteamos la presente investigación con el propósito de analizar los modelos y procesos de aprendizaje informal, concepciones, creencias e imaginarios y su incidencia en la transmisión de la violencia en las mujeres de las Organizaciones Sociales de Base (OSB).

En el presente trabajo se aborda la violencia y la educación familiar, así como sus consecuencias; se profundiza en el empoderamiento de las mujeres, a partir de las cuales emergen nuevas líderes dentro de los contextos urbano-marginales y, donde las mujeres comparten las experiencias privadas, se produce una solidaridad entre ellas y afrontando la pobreza en grupo.

Se establecen los parámetros metodológicos de la investigación. En el análisis los resultados de la investigación, la transmisión informal de la violencia a través de la historia de vida de estas mujeres, adentrándonos en los procesos de sus relaciones en la infancia/adolescencia, en sus relaciones de pareja y en la transmisión de la violencia en la educación y crianza de sus hijos/as.

2. METODOLOGÍA

Tras la presentación de hacia dónde va encaminada la investigación, es el momento de delimitar sobre el cómo se ha obtenido la información, los datos, los procedimientos y métodos de análisis seguidos. El tipo de investigación llevada a cabo en el presente trabajo es fundamentalmente cualitativo y, el método para lo cual se desarrollará un estudio histórico y etnográfico de campo.

Se entiende por investigación cualitativa como: «la que enfatiza conocer la realidad desde una perspectiva de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático» (Ruiz, 2012, p. 17).

3. RESULTADO

3.1. Historia y actualidad de las relaciones y ambiente familiar en la transmisión informal del maltrato

3.1.1. Relaciones y ambiente familiar de las mujeres durante su infancia

Las relaciones familiares de las mujeres (las protagonistas en su entorno infantil), en el seno familiar, se caracterizaban por tener un ambiente de violencia por parte de sus madres (tres casos) y de una de ellas por parte del padre. En los tres casos vienen de hoga-

res disfuncionales, cuya infancia ha sido difícil por la presencia, además, de problemas y/o conflictos.

Veamos los detalles de esta conclusión: ante la pregunta ¿cómo se resolvían los problemas y/o conflictos que se presentaban en tu familia?, estas mujeres ponen en manifiesto que:

Norma. «No gocé mucho de mamá, porque mi mami falleció muy joven. Me dejó muy pequeña. A decirle que no tuve mucho el amor de mamá». «Con mi papá sí hasta, ahora bien, pero cuando mi mami falleció me dejó con una tía, luego ya cuando mi abuelita se vino a la casa ya me traje».

Edith. «Con mi mamá bien, bien ahora... este... cuando yo he sido adolescente, no sé mi mamá cambió un poco conmigo y mi papá ya no estaba. A veces me hacía a un lado, me ignoraba un poco; más tomaba en cuenta a mis hermanos y a mí no, a pesar que yo era la mayor y que yo era la que aportaba el dinero. Yo era la que trabajaba, no sé qué pasaba con ella. Pero nunca le recriminé, nunca le dije. Ahorita mi mamá ya está ancianita... este... pero ya cambiado ya». «Con mi papá muy bien, con él muy bien».

Isabel. «Con mamá muy bien, aunque un poquito que le digo como mi papá me engreía. A veces los domingos mi papá me dejaba dormir hasta más tardecito, mama decía que no, que tiene que levantarse temprano que ya son las 10 ¿cómo va estar durmiendo esa chica? y mi papa decía ¡déjala que mi hija trabaja y tiene que descansar! Siempre yo me llevaba bien con mi papá y mamá, nunca he tenido esa discordia con mi mamá». «Muy bien, con mi papá y mamá. Nunca me pegó papá, mamá de niña me pegó hasta que tuve uso de razón no de repente cuando era bebita, pero no, no me acuerdo».

Las familias para tres de las cuatro mujeres entrevistadas han sido muy complejas, solo una fue «normal», «sin violencia» aparente hacia su persona, pero el entorno —hermanos— sí ejerció violencia, aunque estos hechos no constituyeron o se percibió como un problema. También, las cuatro mujeres manifiestan que la familia en el cual han vivido en su niñez les ha ofrecido cierta estabilidad/tranquilidad emocional, especialmente las tías. No obstante, se evidencia que la educación, siendo una necesidad y un derecho fundamental, no fue satisfecha. Claro ejemplo de esta situación de:

Belinda. «Haber... mientras vivía con mis tías este... no sé. Económicamente no la pasábamos mal, pero cuando nos quedamos solas con mi mamá sí. Pues pasé necesidades, a razón de eso empecé a vivir con la hermana de mi mamá y su esposo, que era mi padrino. Bueno ahí no se pasaban necesidades, no pasaba hambre con ellos, pero sí quería estudiar y no tuve esa oportunidad».

En los cuatro casos, alguna vez en su vida, presenciaron violencia física hacia sus hermanos por parte de sus progenitores y constantes conflictos o situaciones de violencias psicológicas hacia la madre.

Es importante resaltar que la crianza en la infancia de las entrevistadas, en tres casos, la responsabilidad estaba a cargo de otros familiares (tías o abuelas), debido a la separación o fallecimiento de uno de los padres.

3.1.2. Relaciones y ambiente familiar en la relación de pareja de las mujeres

Es patente que las mujeres protagonistas en el proceso de convivencia y formación familiar sufrieron algún tipo de agresiones o situaciones violentas de diverso orden, ya sean psicológicas, físicas o sexuales. Para ellas el inicio o conformación de una familia es sinónimo de distintas diferencias de caracteres y de procesos de cambios, donde la pareja tiene que «acostumbrarse» a la convivencia y con ellos los/as hijos/as.

En la actualidad, la situación relacional (estado civil) de las mujeres protagonistas es: separada, divorciada, viuda y conviviente, cada cual, respectivamente, es decir, son familias nada tradicionales o que han roto las pautas relacionales establecidas, erigiéndose en núcleos familiares incompletos o no formales.

En este contexto han tenido que asumir la responsabilidad de padres y madres para sus hijos/as, y de toda la familia en su conjunto, siendo ellas quienes luchan día a día por salir adelante, a pesar de la pobreza en la que se encuentran.

Paralelamente, son mujeres que han seguido un recorrido formativo en las organizaciones sociales de base, mediante los cuales han sido capaces de identificar sus problemas, de asumir sus responsabilidades, de ser conscientes de lo que pasaba con ellas, incluso algunas reconocen que ejercieron la violencia con sus hijos/as, etc., y, consecuentemente, ser capaces de detener el círculo de la violencia, al menos conscientemente.

3.1.3. Relaciones y ambiente familiar en la educación de sus hijos e hijas

En las relaciones dentro de la familia y el ambiente en que se encuentran en los procesos de la crianza de sus hijos e hijas, son muy complejas. La mayoría de los hijos/as (haciendo un total de 15 hijos) de las mujeres entrevistadas ya tienen hijos/as (nietos/as), o sea otra familia bajo su cargo.

Las hijas están prácticamente solas, sin un hombre al lado, ni tampoco han podido tener educación superior, excepto un caso —que alterna estudio-trabajo—, a pesar de sus reclamos por querer tener esa oportunidad; por tanto, han empezado a trabajar a temprana edad.

Todos los/as hijos/as trabajan puesto que los ingresos de las madres son mínimos para cubrir la canasta básica; solo en algunos casos han encontrado el apoyo o ayuda económica de sus ex parejas (padres de sus hijos/as).

Tres de las cuatro mujeres entrevistadas han maltratado a sus hijos/as durante su infancia, especialmente a los primogénitos, según ellas, por el «desquite» a los distintos conflictos de pareja.

3.2. El aprendizaje informal de la violencia: tipologías

3.2.1. Educación y violencia durante la infancia de las mujeres

La educación tradicional en el marco familiar se ha caracterizado por la estricta aplicación e imposición de normas y pautas rígidas-punitivas dentro del funcionamiento del hogar, es decir unos límites desmesurados y androcéntricos que tiene sus consecuencias negativas en la concepción de la igualdad entre hombre y mujeres. Sin embargo, estas normas y reglas pueden ser aprendidas de otras formas más significativas y pueden regular las conductas y los comportamientos prosociales, durante la infancia y desarrollo del niño o la niña.

La infancia de estas cuatro mujeres entrevistadas (Belinda, Norma, Edith e Isabel) denota que no había tantas facilidades y las condiciones reflejan fundamentalmente opresión. Para muchas familias no era necesario que las niñas estudien, más bien se les fomentaba hacia la implicación de las tareas domésticas o; por las condiciones de pobreza, hacia el inicio temprano del trabajo (informal y mal remunerado) o; que otras personas asuman la responsabilidad de la crianza.

Los castigos extremos o más bien los maltratos sean físicos o psicológicos son ineficaces; no permiten el diálogo, razonamiento y la sustentación crítica ante la diferencia de las fuerzas entre el adulto y el niño. Con frecuencia, se cree que el castigo fuerte enseña, pero genera personas dependientes, a asumir una obediencia ciega y sumisa.

Durante la infancia de las mujeres entrevistadas tuvieron normas muy rígidas, donde el castigo era «normal» mediante los «chicotes» (látigos). Los padres de algunas de estas solían arreglar o disciplinar golpeándolas. Además, ellas empezaron a trabajar a temprana edad.

3.2.2. Educación y violencia en la relación en la pareja

Teóricamente, de acuerdo a las perspectivas de igualdad en la actualidad, los roles de pareja deben fluir de modo en que se asuman de forma complementaria, facilitando que ambos miembros se sientan libres y corresponsables. Tradicionalmente, los roles entre hombres y mujeres se han mantenido estables, donde los hombres se han considerado los proveedores de todo el sustento material y la mujer estaba dedicada a las labores del hogar y a la crianza de los hijos/as.

Algunos hombres de las mujeres reconocen la difícil tarea del trabajo y los roles dentro del funcionamiento de un hogar, pero tampoco participan directamente en ellos. Lamentablemente, en la sociedad en su conjunto se resisten a estos cambios, a pesar de que las mujeres alternan el ámbito público y privado, teniendo una doble o hasta triple tarea, mientras ellos rechazan o hacen escasas labores domésticas.

3.2.3. Educación y violencia de los hijos y las hijas

El modelo de la educación informal principal de los hijos e hijas se da en las familias, y formalmente en el sistema educativo, aunque a veces de este no han podido disfrutar

plenamente muchos/as de ellos/as por las limitaciones económicas del entorno. El aprendizaje de las funciones, roles y las tareas se dan, en primer lugar, en el hogar, lo que parece evidente que los modelos de crianza se repiten.

El castigo al incumplimiento de las normas fue muy duro para la mayoría de estas mujeres entrevistadas (Belinda, Norma, Edith e Isabel), como hemos visto, durante su infancia y adolescencia, se les aplicó la sentencia popular de que «con el golpe merecido se corrijen los hijos e hijas».

La mayoría de las personas, pensaban que el castigo era válido, como alternativa eficaz en el control de los hijos e hijas. Las normas más comunes que estas madres han empleado con sus hijos/as fueron en relación a: la limpieza y orden de sus habitaciones, la limpieza del hogar, si eran mujeres, además, la limpieza de la ropa y la ayuda en la cocina. Se observa que aún es difícil el cumplimiento de las normas en una igualdad de género, aunque lo intentan tímidamente.

El castigo está vinculado directamente con la violencia. Una de las tantas formas de violencia y maltrato contra los/las niños/as. Cuando el acto se realiza con la intención de corregir una conducta inadecuada, se encuentra el castigo. Es decir, el castigo es parte de una de las formas del maltrato. En suma, estas mujeres, con matices, reproducen la educación y el aprendizaje que recibieron durante su infancia. El castigo sin duda fue el chicote o el cinturón, el tipo de castigo, dependiendo del género, de quienes lo ejercen y quienes lo reciben, donde los niños llevan la peor parte.

En el caso de estas tres mujeres (Belinda, Norma e Edith) durante la infancia de sus hijos y las hijas/as, emplearon los castigos físicos, lo que antes se ha definido y permitido como una forma de corrección, disciplina, orden y aprendizaje de sus hijos e hijas.

4. DISCUSIÓN

«La violencia, en todas sus formas, constituye un fenómeno universal que prevalece en toda sociedad, sin considerar la etnicidad, cultura, clase social o país en el que vivan; sin embargo, la manifestación de la violencia puede variar dependiendo del contexto económico, social y cultural en que ocurra» (Garrido, Herrero y Massip, 2001).

En relación a las características sociodemográficas de los participantes, son del sexo femenino. Tomando en cuenta de algunos indicadores evaluados, las participantes pertenecen a la Organización Social de Base de San Juan de Lurigancho, Lima, Perú. Siendo entre las entrevistadas: Belinda, Norma, Edith y Isabel.

Esto evidencia que en ellas recae la responsabilidad del cuidado y atención integral de los niños y niñas. En el caso de la muestra estudiada, son ellas quienes comparten la mayor parte del tiempo con los niños y niñas; de esta manera es sumamente importante identificar sus conocimientos sobre la violencia, pues esto puede afectar la forma de crianza y formación.

De esta manera se afirma que el proceso de educar a un hijo involucra valores y creencias de los padres que a su vez influyen sus acciones y prácticas de socialización, las cuales pueden facilitar o dificultar el desarrollo infantil (Lansford et al., 2014).

En cumplimiento con el objetivo del estudio se indagó acerca del nivel de conocimiento acerca de la violencia familiar, así como también de la exposición. De esta forma se encontró que en relación al conocimiento sobre violencia familiar.

En relación al conocimiento sobre la violencia familiar. Esto nos indica que las madres de familia participantes han sufrido violencia durante su infancia y afirman que pueden influir en su aprendizaje y práctica de violencia a futuro.

De los resultados se pueden afirmar que entre los factores que sirven como parámetros para las prácticas coercitivas y violentas de las madres con sus hijos e hijas, están la educación recibidas de sus padres, las vivencias cotidianas, contexto cultural, valores y creencias. Cabe recordar que en el presente trabajo de investigación las participantes fueron del sexo femenino.

Al verificar el análisis, se encontró concordancia entre el nivel de conocimiento sobre la violencia. Tal como lo exponen diversos autores, la violencia recibida por la familia, sobre todo en la niñez deja huellas profundas que afectan la forma en que una persona interpreta la vida y la forma cómo en el futuro actuará en relación la crianza y uso de la violencia. Briggs, Carter y Ford, encontraron que el recibir violencia durante la niñez, afecta la conducta social y comportamiento emocional de los niños (Briggs, Carter y Ford, 2012).

Los procesos de modelamiento de la conducta y aprendizaje de pautas que se replicarán en el futuro frente a situaciones similares, son puestos de manifiesto en temas tan relevantes como la violencia familiar, de lejos, la más estudiada en los últimos años en el Perú.

En la actualidad, diferentes campañas y programas pretenden disminuir la violencia familiar y de género en todos sus ámbitos y tipos. No obstante, en la medida en que los padres, sobre todo las madres, quienes son las que ejercen medidas correctivas en los sus hijos e hijas cambien el estereotipo de que los castigos físicos son aceptables y necesarios, la situación de violencia contra el niño o la niña no mejorará (Benavides y León, 2013).

5. CONCLUSIONES

La violencia de género, es considerada un problema de salud pública en el Perú, al igual que un problema social, cultural, educativo, etc., la cual ha sido subestimada hasta la actualidad, donde se empiezan a implementar algunas medidas tendentes a afrontar el tema. Con frecuencia, el silencio de las mujeres invisibiliza el problema, debido al temor de ser juzgadas por la sociedad, y por considerarse cuestiones que se viven dentro de la familia.

Más de la mitad de las mujeres de Perú han sido víctimas de algún tipo de agresión. Las historias de las mujeres entrevistadas demuestran que la violencia de género en el entorno familiar, constituye uno de los principales problemas para sus desarrollos personales, sociales, económicos, culturales, educativos, políticos, entre otros, así como son objeto de distintas situaciones de discriminación por su condición de mujeres y por ser pobres. El uso de la violencia ha sido una expresión y un mecanismo de control de las mujeres en las relaciones desiguales de poder al interior de la familia.

En nuestra investigación, las mujeres inicialmente fueron víctimas de la violencia por sus padres y madres, posteriormente, a través del recorrido de sus vidas, en sus relaciones de pareja, siguieron permitiendo la misma y, también la han reproducido en la crianza de los hijos e hijas. Las pautas de convivencia en la infancia y educación familiar de las mujeres han servido de referencia, ya que las han aplicado en la educación de sus hijos/as. Al parecer se han interiorizado los roles y comportamientos violentos; es decir, que la violencia se aprende, se transmite, se mantiene y se reproduce de manera informal de una generación a otra. Así, ellas reconocen el gran error que cometieron cuando sus hijos/as eran niños/as, aplicándoles duros castigos, para corregir e inculcar una «disciplina adecuada» y mostrar su «autoridad», los únicos.

En este marco, tenemos que tener en cuenta que son las mujeres las únicas responsables de la crianza de los hijos e hijas. La relación con sus respectivas parejas, también, se ha caracterizado por situaciones de violencia (psicológica, física, sexual, relacional, etc.), lo que en su momento asumieron que ello era «algo normal», en el marco de un choque de caracteres al inicio de una convivencia o conformación de una pareja.

En cuanto a sus recuerdos de violencia vividos tanto en su infancia, en su relación de pareja, como cuando ellas ejercían la crianza de sus hijos/as, les resulta vergonzoso hablar sobre ello y quieren olvidar; máxime si ellas fueron quienes ejercieron tales actos, especialmente con sus primogénitos. En ese sentido, dejan entrever que aún esconden más situaciones de violencia. El impacto de la violencia especialmente de los hijos/as, lleva el riesgo de reproducir el modelo en la siguiente generación: frustraciones.

No obstante, la unión, solidaridad, lucha y empoderamiento de las mujeres, en ese caso, mediante las OSB, juega un papel importante en los procesos de aprendizaje y cambio, tanto para frenar y combatir la violencia como para trabajar en la prevención a favor de la igualdad; confirmando la segunda hipótesis, ya que la participación de las mujeres en las OSB generan procesos de identificación y concienciación; así como también en la reeducación de las creencias e imaginarios en torno a la violencia de género. Son ellas quienes frenan, transformándose en agentes de cambio, adecuándose a los nuevos modelos de convivencia en las relaciones familiares.

Por tanto, considero que se debería organizar talleres de reeducación para los padres y madres, a fin de buscar estos desarrollos y conseguir avances en los procesos de afrontamiento y superación de la violencia. La pobreza, a pesar de ser un problema en el que viven inmersas las mujeres de las organizaciones de base de Lima-Perú, ha supuesto un proceso de aprendizaje, que les ha permitido cubrir sus necesidades básicas, asumir el papel activo dentro de la sociedad, rompiendo sus roles tradiciones en el mundo privado, y se han erigido como líderes y dirigentes políticas.

Es innegable la representación de los grupos de mujeres como madres organizadas, que han sabido alternar sus responsabilidades tradicionales de sus respectivos hogares, porque la mayoría se encuentran solas y son jefas de familia, y, a la par, están en la lucha constante por seguir legitimando las actividades públicas, transmitiendo estas a sus vidas privadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavides, M. y León, J. (2013). *Una mirada a la violencia física de niños y niñas en hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. Grupo de análisis para el desarrollo.
- Briggs-Gowan, M., Carter, A. y Ford, J. (2012). Parsing the Effects Violence Exposure in Early Childhood: Modeling Developmental Pathways. *Journal of Pediatric Psychology*, 37, 11-22.
- Garrido, E., Herrero, C. y Massip, J. (2001). Teoría Cognitiva social de la conducta moral y la delictiva. En *Memoriam Alexandri Baratta* (pp. 379-414). Universidad de Salamanca.
- Lansford, J., Deater-Deckard, K., Bornstein, M., Putnick, D. y Bradley, R. (2014). Attitudes justifying domestic violence predict endorsement of corporal punishment and physical and psychological aggression towards children: A study in 25 low- and middle-income countries. *Journal of Pediatric Psychology*, 164, 1208-1213.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 279-292.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Duesto.
- Silva de Oliveira, D., Moroni Rabuske, M. y Arpin, D. (2007). *Práticas de educação: relato de mães usuarias*.

45

Validación de un programa familiar para la promoción de la autonomía en el envejecimiento: el PCF-Auto

*Carmen Orte Socías, Gregorio Molina Paniagua,
Lluc Nevot Caldentey y Joan Amer Fernández*

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Gerontológico de los años noventa, elaborado por el conocido entonces como INSERSO, planteó, por primera vez, la necesidad de contar con servicios y programas para las familias cuidadoras en España. En el momento de diseñar el Plan, se detectó la laguna de conocimiento existente en un país en el que, por la falta de recursos sociales, las familias constituían la gran fuente de provisión de los cuidados de larga duración. Este hito, delimitó la primera investigación acerca de las características del apoyo informal del país, a partir de la aplicación de una encuesta para las personas mayores de 65 años, otra para las familias cuidadoras y otra para la población, en general. Aparte de las encuestas se realizó un estudio cualitativo para ahondar en el conocimiento existente del momento, y explorar en torno al sentido del papel de las personas cuidadoras en el ejercicio de su función. En 1995 se publicó *Cuidados en la vejez. El apoyo informal* agotado reiteradamente en existencias; obra que sigue siendo referencia a la hora de diseñar tanto programas como actuaciones orientadas a mejorar el bienestar de las familias cuidadoras; fundamental en el ámbito del desarrollo de recursos para las personas en situación de dependencia puesto que el 90% de las personas con dependencia, residen en el entorno familiar (Mosquera et al., 2019; Hernández et al., 2019).

El mantenimiento de la estabilidad familiar deberá ser uno de los objetivos que acompañen las atenciones del envejecimiento; las familias requerirán destrezas para afrontar con éxito las situaciones que alteren las relaciones, la convivencia y los cambios que supone el envejecimiento (Masoudi et al., 2010; Vaca, 2016; Limón y Chalfoun, 2017).

Los indicadores españoles y, en específico, baleares, que reflejan la panorámica del envejecimiento indican que las personas mayores conforman un vasto y creciente sector de la población (INE, 2018; Bengoa, 2019). La mejora de los servicios sanitarios y el crecimiento poblacional, han supuesto el incremento de la esperanza de vida, acompañada del incremento de la morbilidad relacionada con la discapacidad, la dependencia y la cronicidad. Los avances de la ciencia han conducido a que las enfermedades, en el siglo xx, letales, sean ahora crónicas; hecho que mantiene relación con el incremento de las situacio-

nes de dependencia y de las solicitudes de reconocimiento en el estado español (INE, 2020; GOIB, 2020; Palladino et al., 2019).

La promoción de la autonomía personal en el envejecimiento requiere un enfoque proactivo. Mientras tanto, la mayor parte de actuaciones implementadas en el contexto de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, han contado con un enfoque reactivo, dando cobertura a las personas que ya padecen una situación de dependencia, y actuando basándose en las mismas. El Consejo Económico y Social (CES) entiende que la prevención debería constituirse como uno de los ejes principales del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), con tal de conseguir retrasar, en el tiempo, el volumen de personas que sufren situaciones de dependencia (Liao et al., 2019).

Se pueden definir, diversos argumentos conceptuales que indican la necesidad de fortalecer los programas y recursos orientados a promover, el envejecimiento activo, por medio de la autonomía personal en el contexto familiar y social; existen numerosas investigaciones que demuestran el impacto del apoyo social sobre la salud y su efecto beneficioso sobre la evolución de dolencias de diversa índole (Holt-Lunstad et al., 2010; Waldinger y Schulz, 2016; Liao et al., 2019). Por otro lado, se identifica que, a medida que avanza la edad los vínculos familiares tienden a ganar intensidad por la reducción de los contactos sociales producida por los cambios sociales propios del envejecimiento como pérdidas, jubilación o reducción de la capacidad funcional (Lowe, 2010; Orte et al., 2017; Fiori et al., 2019).

Considerando estas premisas, se diseña el Programa de Competencia Familiar Auto (PCF-Auto) como instrumento para dar respuesta a las demandas y necesidades indicadas por la investigación y por los entes nacionales e internacionales de referencia en envejecimiento y dependencia. Esta investigación responde al objetivo de validar el PCF-Auto como herramienta de prevención de signos de dependencia, mediante la promoción familiar de la autonomía personal.

2. MÉTODO

Esta investigación contó con un diseño cuasiexperimental y fue desarrollada en tres estadios:

1. Diseño.
2. Implementación.
3. Evaluación.

El programa fue diseñado en 2018 e implementado y evaluado en 2019 y 2020.

2.1. Diseño del PCF-Auto (estadio I)

El PCF-Auto constituye una herramienta de prevención universal de las situaciones de dependencia dirigida a adultos mayores (AM) sin dependencia o con síntomas incipientes

de la misma. Se dirige a la promoción de la autonomía personal con el objetivo de promover el envejecimiento activo. Su estructura fue diseñada a partir del currículo del Programa de Competencia Familiar en su versión universal original, respetando su estructura y orientación hacia la promoción de dinámicas familiares para la mejora del funcionamiento individual de cada uno de sus miembros, pero adaptando los contenidos de trabajo e incluyendo contenidos específicos para promover, efectivamente, el envejecimiento activo.

Así, los objetivos generales del programa se sintetizan en:

- a) Mejorar las relaciones familiares.
- b) Incrementar las competencias para la autonomía.
- c) Mejorar las habilidades vitales y la conducta de AM, mejorar las habilidades sociales de AM.
- d) Prevenir la pérdida de funciones vinculadas a la toma de decisiones sobre las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD).

2.1.1. Estructura

El PCF-Auto cuenta con 6 sesiones de trabajo, de una duración de 2 horas por sesión. Cuenta con un diseño multicomponente. En una primera hora de sesión, trabajan los AM y sus familiares/acompañantes separados en dos salas distintas con dos formadores por grupo, y en una segunda hora de sesión, trabajan ambos grupos de manera conjunta (AM y sus familiares/acompañantes) con los cuatro respectivos formadores.

Se basa en la metodología EDAH, la cual consiste en desarrollar ciclos de actividad que se basan en (E) Exposiciones (formadores), (D), Debates (formadores y participantes) y (A) Actividad (participantes) más las tareas para el Hogar (H) basadas en la puesta en práctica de los contenidos trabajados en las sesiones. El juego de roles es la técnica principal aplicada para practicar los contenidos del PCF-Auto que se aplica en las sesiones; también, las representaciones, los ensayos de conducta o la actividad escrita —con apoyo del formador para las personas con limitaciones de alfabetización—.

2.2. Implementación del PCF-Auto (estadio II)

El primer pilotaje del programa se realizó secuencialmente; primero, se invitó a las Trabajadoras Sociales de la Fundació d'Atenció i Suport a la Dependència i de Promoció de l'Autonomia Personal [Direcció General de Dependència (FBD-DGD)] a una conferencia sobre el PCF-Auto y luego se las invitó a seleccionar AM de 65 años de edad con dependencia moderada (Grado I), cuyas limitaciones funcionales no incidieran en la capacidad de comprensión para la adecuada adquisición de los contenidos del programa.

Telefónicamente se seleccionaron y citaron a las familias participantes por parte del personal de tutela de la FBD-DGD y del equipo investigador GIFES-UIB, hasta obtener una muestra total de 75 familias, en selección inicial aleatoria realizada mediante listados

de la población beneficiaria de los servicios y prestaciones gubernamentales por grado I de dependencia, disponibles en la base de datos SISAAD (Sistema de Información del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia). Para el reclutamiento y la retención se aplicaron los criterios definidos en las revisiones sistemáticas de Nevot-Caldentey, Orte y Ballester, 2019; Nevot, Ballester y Vives, 2018; Nevot, 2017.

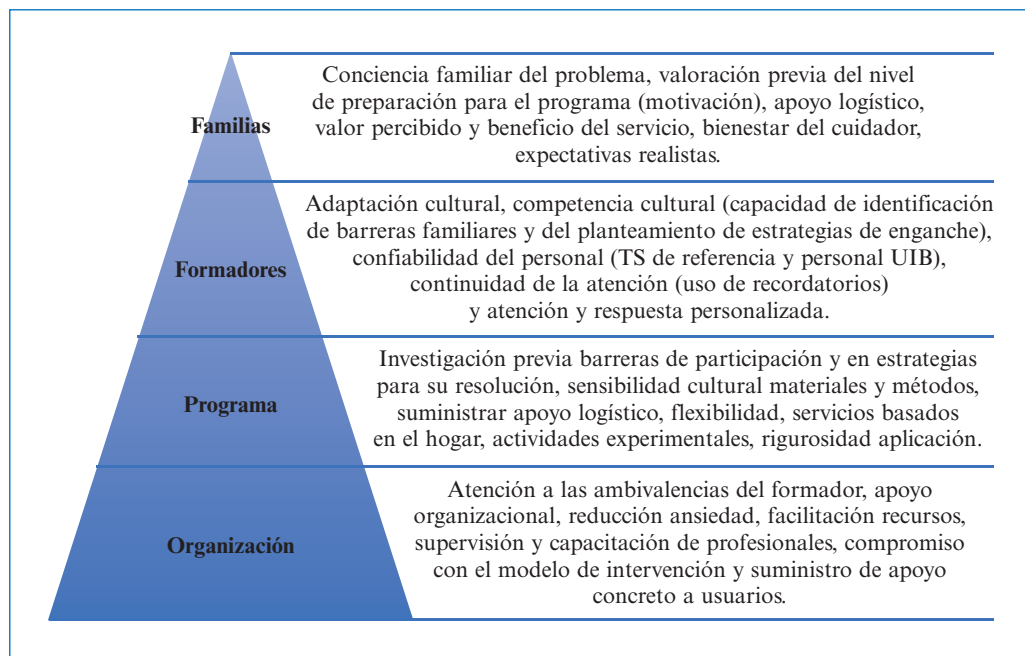


Figura 45.1. Criterios de reclutamiento y retención. Fuente: elaboración propia.

Se aplicaron llamadas de seguimiento para conocer los motivos de inasistencia, cuando se dieron, y la facilitación de la posibilidad de dar continuidad al programa por parte del participante.

2.2.1. Muestra

Se realizaron 5 aplicaciones del programa en cinco áreas del territorio de Mallorca, dando lugar a tres grupos en Palma ($n = 45$ familias), un grupo en Manacor ($n = 15$ familias) y un grupo en Inca ($n = 15$ familias). Aparte de tener reconocido el Grado I, solo se seleccionaron las familias beneficiarias de la Prestación Económica para Cuidados en el Entorno Familiar (PECEF), para garantizar que las personas participantes se encontraran conviviendo en el domicilio familiar.

Se dispuso de 20 trabajadoras sociales de la FBD-DGD de les Illes Balears, quienes recibieron 10 horas de formación para garantizar la fidelidad en la aplicación del PCF-Au-

to y las competencias necesarias para su implementación. Los formadores de formadores fueron el equipo investigador GIFES-UIB con amplia experiencia en investigación sobre programas basados en la evidencia.

2.3. Evaluación del PCF-Auto (estadio III)

Se realizaron tres evaluaciones; previa, posterior y de seguimiento a los 6 meses. Los bloques de evaluación se centraron en el estilo de vida (1), relaciones sociales (2), funcionalidad familiar (3), relaciones de ayuda (4), valoración problemas personales (5), valoración situación social (6), valoración estado de salud (7), valoración ámbito y relación familiar (8) y síntomas de depresión (9). Los instrumentos de recogida de datos fueron:

1. Cuestionario para AM y cuestionario para familiares/acompañantes (pre-post) para evaluar los resultados del programa y la consecución de sus objetivos.
2. Cuestionario de evaluación familiar sobre los contenidos, formadores y estructura del programa.
3. Cuestionarios de evaluación de las formadoras: evaluación de indicadores de seguimiento por participante y evaluación final por participante (1) y cuestionarios de evaluación por sesión.
4. Panel de expertos: evaluación consensuada sobre los indicadores de mejora del PCF-Auto con propuestas de mejora.

Para medir el grado en que se consiguieron los objetivos del programa, se seleccionaron y aplicaron los siguientes instrumentos de evaluación:

1. *Escala de Recursos Sociales (OARS)*: Duke University Center (1978) (Older Americans Resource & Services Group) (Kane et al., 1993; Fernández-Ballesteros et al., 1996; Grau et al., 1996) para medir las relaciones sociales.
2. *Cuestionario de Función Familiar (APGAR)*: University of Washington (1978) (Smilkstein, 1978; Smilkstein et al., 1982; Bellón et al., 1996; Suárez y Alcalá, 2014) para medir la funcionalidad familiar.
3. *Cuestionario: calidad de vida en la vejez en los distintos contextos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: para medir la relación de ayuda.
4. Se incluyen dos cuestiones sobre las actividades que realiza el adulto mayor dirigidas a evaluar la *Actividad y Ocio*, una cuestión de *Valoración de la Situación Social* y una cuestión de *Valoración de la Situación de Salud*, una cuestión de *Valoración Personal Calidad Relación Familiar* y una cuestión sobre las *Fuerzas de la Familia*.
5. *Escala de Depresión Geriátrica-Test de Yesavage*: Stanford University School of Medicine (Yesavage, 1983; Martínez de la Iglesia et al., 2002); para medir los cambios en los puntajes de depresión.

2.4. Evaluación del PCF-Auto (estadio III)

El análisis de las medidas pre-post se realizó mediante la comparativa de las diferencias entre las medias (con una estimación del 95% de los intervalos de confianza [IC]) de las variables resultantes, aplicando la prueba t-test para muestras independientes. La retención se evaluó valorando el uso y aplicación de las técnicas de implicación familiar definidas en las revisiones sistemáticas de Nevot (2017), Nevot, Ballester y Vives (2018), Nevot-Caldentey, Orte y Ballester (2019).

3. RESULTADOS

En las tablas 45.3 y 45.4 aparece la descripción sociodemográfica de la muestra final de este primer pilotaje del PCF-Auto. Mediante captación telefónica se obtuvo una muestra de 75 familias o 146 participantes totales entre AM y familiares acompañantes. La asistencia en la primera sesión fue del 95%.

En Manacor el grupo se inició con 17 familias; en una primera sesión dos familias se dieron de baja (uno por EPOC severo y dos por limitaciones severas de movilidad). En Inca el grupo comenzó con 17 familias también. Tras la primera sesión, dos familias anunciaron la baja; una dadas las limitaciones presentadas por Hipoacusia severa y dos por las dificultades presentadas frente a las limitaciones de movilidad. El Palma «Nord» el grupo comenzó con diez familias; tras la primera sesión cuatro abandonaron el programa; dos por Hipoacusias severas, una por síntomas de demencia severa y tres por serias limitaciones de movilidad. El grupo de «Casca Antic» de Palma comenzó con doce familias; tras una primera sesión, seis familias abandonaron el programa; tres de ellas por demencia severa, una por presentar dentro del programa conductas que indicaban dependencia hacia el alcohol, una fibromialgia con síntomas incapacitantes y una hipoacusia severa. Finalmente, en «Joan Crespi», el último grupo de Palma, se inició con 19 familias, de las que 9 anunciaron la baja tras la primera sesión; hubo tres ingresos hospitalarios, cuatro demencias severas y dos, por las dificultades presentadas frente a las limitaciones de movilidad. Los participantes tenían entre 45 y 86 años.

La proporción de mujeres fue en un 14,2% superior a la de hombres; hubo un 58,4% de personas casadas, un 18,2% viudas y un 15,6% divorciadas o separadas. En un 52% de casos vivían en pareja, el 18% solas y el 12% con hijos.

Por otro lado, en la tabla 45.1 se reflejan los resultados de la consecución de los objetivos de la aplicación del PCF-Auto. En una primera parte, aparecen los resultados de la escala OARS; se identifica una mejora en los recursos sociales de los AM tras el paso por el programa. Las diferencias en la comparación pre-post fueron estadísticamente significativas [$t = -2,032$, $p = 0,046$ ($p < 0,05$)]. También en la mejora del estado funcional familiar medido por la escala APGAR; [$t = -2,426$, $p = 0,018$ ($p < 0,05$)]. Aunque los resultados de Cohesión Familiar no fueran estadísticamente significativos, se identificó que los resultados mostraron una tendencia a la mejora [$t = 0,450$, $p = 0,654$ ($p < 0,05$)]. Los resultados de Resiliencia Familiar fueron los esperados [$t = -2,032$, $p = 0,026$ ($p < 0,05$)] y los de Depresión, mostraron una tendencia a la mejora: depresión normal del 58,1% al

64%, probable depresión de 23,3% al 32%, depresión establecida: de 18,6% al 4% [$t = 1,422$, $p = 0,160$ ($p < 0,05$)].

TABLA 45.1

Resultados obtenidos en las escalas de evaluación de variables familiares

Escalas	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	Df SD	Df SD	95% IC	
						Inferior	Superior
Puntuación OARS*	-2,032	75	0,046*	-1.581	0,778	-3.131	-0,031
Puntuación APGAR*	-2,426	74	0,018*	-1.347	0,555	-2.453	-0,241
Pfeiffer	-0,621	75	0,536	-0.430	0,693	-1.810	0.950
Cohesión Familiar	0,450	72	0,654	1.103	2,453	-3.787	5.993
Resiliencia	-2,283	58	0,026*	-3.471	1,520	-6.514	-0,428
Depresión	1.422	66	0,160	1.231	0,865	-0.497	2.958

Fuente: elaboración propia.

Las cuestiones autoperceptivas también mostraron una tendencia a la mejora. En la tabla 45.2 se aprecia como la mayor parte de las personas contaba o contaría con ayuda indefinida en caso de necesitarla; visión que mejoró ligeramente tras el paso por el programa (de 60,0 pre a 63,0 post). También incrementó la proporción de personas que consideraron disponer de ayuda por un período de tiempo en concreto (de 8,0 pre a 14,8 post) y la proporción de personas que efectivamente reciben ayuda de alguien (de 77,6 pre a 96,3 post).

TABLA 45.2

Cuestiones autoperceptivas

Variable	X^2	<i>p</i>	<i>C</i>	<i>p</i>
¿Alguien cree que le ayudaría si fuera necesario?	1,714	0,634	0,148	0,634
¿Cómo cree que le ayudaría?	4,091	0,252	0,225	0,252
Actualmente, ¿recibe ayuda de alguien?	5,692	0,058	0,264	0,058
¿Con qué frecuencia le ayudan?	6,822	0,146	0,285	0,146
Valoración de la situación social	10,804	0,055	0,353	0,055
Valoración de la situación de salud	5,308	0,379	0,255	0,379

Fuente: elaboración propia.

La alta valoración sobre la situación social pasó del 8,2% al 18,5%. En cuanto a la valoración del estado de salud, los resultados indican que se redujo considerablemente el volumen de personas que consideraban su salud como «mala», pasando del 14,3 previo al inicio del programa, a 0 con posterioridad al mismo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El PCF-Auto se diseñó como herramienta para promover el envejecimiento activo por medio del trabajo sobre la dinámica familiar. Los principales hallazgos de su primera implementación indican, primeramente, la necesidad de implementar mejoras en las estrategias de reclutamiento y retención. El programa contó con un alto porcentaje de participación (95%), aunque moderado en retención (88,24% Manacor, 88,24% Inca, 60% Palma Nord, el 50% Casc Antic y 52,63% Joan Crespi).

Evaluaciones previas identificadas en la literatura científica basada en la aplicación de programas familiares de prevención de riesgos (Dishion et al., 2008; Axford et al., 2012; Orte et al., 2016; Orte et al., 2017; Nevot et al., 2018; Nevot-Caldentey et al., 2019), intervenciones previas con AM como la de Jancey et al., (2006) o la revisión Cochrane de Nyman y Víctor (2012) sobre 99 intervenciones orientadas a la prevención de caídas en AM, informaron haber contado con dificultades en el reclutamiento y la retención.

En México, el pilotaje de un programa de promoción del envejecimiento activo mostró unas tasas moderadas de aceptación (66%) y unas tasas de retención por debajo de estudios similares (65%); siendo el promedio, según Nyman y Víctor (2012), de 70,7%. Los resultados indican la necesidad de implementar estrategias que permitan afrontar las barreras para la retención en este tipo de programas, mediante la mejora de la selección de candidatos.

Las tasas de adherencia participante a las intervenciones multicomponente mostraron ser, por lo general, igual o superior al 75%. La participación e implicación familiar mostró ser positiva en los resultados de evaluación participante. No obstante, mostraron dificultades para cumplir con la realización de las tareas para casa. Se requieren estrategias de incentivación para su realización, dada la importancia que estas ejercen en la adecuada adquisición de contenidos. Se requiere adaptarlas al nivel de alfabetización de los AM por las limitaciones que estos cuentan tanto en lectura como en escritura, de manera general.

En términos de resultados, de este pilotaje se esperaba validar el contenido del programa; se observa una evaluación positiva de su eficacia en la prevención y/o retraso de la aparición de riesgos por medio del desarrollo de las competencias familiares trabajadas en el programa, de las habilidades sociales y de promoción de autonomía personal, una alta implicación familiar, una evaluación positiva por parte de sus formadores y una evaluación positiva de los instrumentos aplicados para evaluar el programa. Por tanto, se concluye la consecución adecuada de la validación del PCF-Auto, así como de sus escalas de evaluación.

La mayor parte de los participantes mostró mejoras en las medidas de las variables de recursos sociales, de funcionalidad familiar, de resiliencia familiar, de disposición de apo-

yo y de percepción acerca de la salud y de la situación social. La eficacia del programa en la prevención de riesgos mostró ser positiva en las diferentes áreas de relación que fueron evaluadas, aunque significativamente, en algunas de ellas. Se requieren mejoras para incrementar la asimilación de contenidos por parte de las familias.

Conclusivamente, se valida el PCF-Auto como herramienta de prevención familiar de situaciones de dependencia. Se identifica y confirma su eficacia en la adquisición familiar de estrategias de mejora de las dinámicas familiares para prevenir la aparición de síntomas que la literatura previa ha relacionado con la falta de apoyo social. También muestra ser efectiva en la mejora de la adquisición de herramientas de promoción de autonomía por parte de los diferentes miembros de convivencia y de herramientas de tratamiento social de los síntomas incipientes de dependencia. el PCF-Auto muestra evidencias de efectividad en las principales escalas de evaluación de las dinámicas familiares que promueven la autonomía personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K. y Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, 34, 2061-2071. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.06.011>
- Bengoa, R. (2019). Edad&Vida: Alineando el reto, la respuesta y la política. En J. M. Via (presidencia), *VII Congreso Dependencia y Calidad de Vida*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso. Fundación Edad&Vida.
- Dishion, T. J., Connell, A., Weaver, C., Shaw, D. S., Gardner, F. y Wilson, M. (2008). The Family Check-Up with high risk indigent families: Preventing problem behavior by increasing parents' positive behavior support in early childhood. *Child Development*, 79, 1395-1414. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01195.x>
- Fiori, F., Graham, E. y Feng, F. (2019). Household changes and diversity in housing consumption at older ages in Scotland. *Ageing & Society*, 39, 1, 161-193. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17000873>
- GOIB (2020). *Situació dependència*. Baleares: Direcció General de Dependència. Recuperado de: <https://www.caib.es/sites/dgdependencia/f/309080>
- Hernández, M. A., Fernández, M. J., Blanco, M. A., Alves, M. T., Fernández, M. J., Souto, A., González, P. y Clavería, A. (2019). Depresión y sobrecarga en el cuidado de personas mayores. *Revista Española de Salud Pública*, 93, 1-10.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. y Layton, J. B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. *PLoS Med*, 7(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- INE (2020). *Tasa de dependencia*. Madrid: INE. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1419>
- INE (2018). *Proyecciones de población 2018*. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/pp_2018_2068.pdf
- Jancey, J., Howat, P., Lee, A., Clarke, A., Shilton, T., Fisher, J. y Iredell, H. (2006). Effective recruitment and retention of older adults in physical activity research: PALS study. *American Journal of Health Behaviour*, 30(6), 626-635. <https://doi.org/10.5555/ajhb.2006.30.6.626>
- Liao, M.-Y., Yeh, C.-J., Lee, S.-H., Liao, C.-C. y Lee, M.-C. (2019). Association of providing/receiving support on the mortality of older adults with different living arrangements in

- Taiwan: a longitudinal study on ageing. *Ageing & Society*, 38, 10, 2082-2096. <https://doi.org/10.1017/S0144686X17000484>
- Masoudi, R., Alhani, F., Moghadassi, J. y Ghorbani, M. (2010). The Effect Of Family-Centered Empowerment Model On Skill, Attitude, And Knowledge Of Multiple Sclerosis Caregivers. *Journal of Birjand University of Medical Sciences*, 17, 87-97. <https://doi.org/10.17795/modernc.9602>
- Mosquera, I., Larrañaga, I., Del Río, M., Calderón, C., Machón, M. y García, M. M. (2019). Desigualdades de género en los impactos del cuidado informal de mayores dependientes en Gipuzcoa: estudio cuidar-se. *Revista Española de Salud Pública*, 93, 1-13.
- Nevot-Caldentey, L., Orte, C. y Ballester, L. (2019). Strategies for family engagement in evidence-based programmes: A meta-synthesis of systematic reviews from a social casework approach. *Social Work & Social Sciences Review*, 20(2), 15-30. <https://doi.org/10.1921/swssr.v20i3.1279>
- Nevot, L. (2017) La Implicación Parental en Programas de Competencia Familiar. IRIE-UIB. Recuperado de: <http://irie.uib.cat/files/jornades/comunicacions>
- Nevot, L., Ballester, L. y Vives, M. (2018) La implicación parental en los programas de competencia familiar: una revisión sistemática exploratoria. En R. Roig-Vila (ed.), *El Compromiso Académico y Social a través de la Investigación e Innovación Educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Nyman, S. R. y Victor, C. R. (2012). Older people's participation in and engagement with falls prevention interventions in community settings: an augment to the Cochrane systematic review. *Age and Ageing*, 41(1), 16-23. <https://doi.org/10.1093/ageing/afr103>
- Orte, C., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A. y Amer, J. (2016). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29, 651-663. <https://doi.org/10.5209/RCED.53547>
- Orte, C., Ballester, L., Mascaró, A. y Nevot, L. (2017). La utilización de redes para ligar en los adultos mayores. *Anuari d'Envel·liment*, 207-241.
- Palladino, R., Pennino, F., Finbarr, M., Millett, C. y Triassi, M. (2019). Multimorbidity and health outcomes in older adults in ten european health systems, 2006-2015. *Health Affairs*, 38(4), 613-623. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2018.05273>
- Rocco, L. y Marc, S. (2012). *Is social capital good for health?* Technical report, WHO Regional Office for Europe.
- Vaca, R. (2016). El empoderamiento en el ámbito de la gerontología clínica y social. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 51, 4. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2015.09.003>
- Waldinger, R. J., y Schulz, M. S. (2016). The long reach of nurturing family environments: Links with midlife emotion-regulatory styles and late-life security in intimate relationships. *Psychological science*, 27(11), 1443-1450. <https://doi.org/10.1177/0956797616661556>

46 Jóvenes adolescentes en riesgo de exclusión social: acciones socioeducativas para la prevención de la violencia de género

Carmen María Martín Suárez y David Martín Vidaña

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, los jóvenes andaluces reciben frecuentemente una educación basada en la igualdad de género y contraria a los patrones machistas circunscritos en la sociedad patriarcal. Sin embargo, los datos obtenidos en nuestra investigación evidencian que la mayoría de los adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria continúan reproduciendo los patrones asociados a la violencia de género, todos ellos, encubiertos bajo la sutileza de los estereotipos y roles de género (Tomé, 1998).

Desde este punto de vista, resulta fundamental establecer un profundo análisis de las diferentes conductas que adoptan los adolescentes en las relaciones de pareja, con el objeto de promocionar los principios éticos de igualdad y equidad de género presentes en nuestra sociedad (Arenas García, 2013). De igual modo, se pretende que los jóvenes y adolescentes permitan cambiar las cadenas patriarcales que limitan las relaciones de pareja, erradicando las desigualdades de género, el patriarcado y la violencia (Viejo Almanzor, 2012). En otras palabras, se trata de reinventar nuevas relaciones basadas en el compañerismo y amor mutuo que alcance los principios de igualdad para todos y todas. Por otra parte, no podemos olvidar el hecho de contribuir al cambio de los hombres hacia la igualdad, visibilizando la deconstrucción de la masculinidad hegemónica, en aras de transformar el significado de la masculinidad tradicional (Lorente, 2003; Kimmel, 2000).

En la actualidad, el marco normativo andaluz ha desarrollado numerosos documentos y estrategias que fomentan los mecanismos oportunos para la promoción de la igualdad de género en los contextos educativos. Sin embargo, aún a día de hoy no ha podido eliminar las prácticas sexistas ni evitar las discriminaciones encubiertas que sufren las jóvenes andaluzas. De hecho, si bien se han publicitado el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, el I Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía y la tramitación del II Plan Estratégico 2020-2026, que pone de manifiesto un diagnóstico de la situación actual que permita crear medidas de lucha contra la brecha de género y de apoyo a las mujeres. A pesar de que todas estas medidas siguen sin paliar los efectos de la desigualdad de género en el ámbito relacional y de pare-

ja, sigue constante el empeño de romper los mitos del amor romántico a través de prácticas del buen cuidado y la deconstrucción de las estructuras de opresión que protagonizan históricamente las relaciones de pareja. En cualquier caso, es conveniente resaltar que la violencia de género constituye un tipo de violencia machista que sufren las mujeres como consecuencia de la intención de los hombres en el intento de reproducir las bases estructurales que desde siempre han dominado (Irigoyen, 2006). Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo consiste en analizar las relaciones de pareja desiguales que mantienen los jóvenes andaluces, para evitar acciones que manifiesten violencia de género y que pongan de relieve la relación intrínseca entre la propia experiencia personal y la conformación estructural y política de la sociedad (Fernández Fuertes y Fuentes Martín, 2005).

Los conceptos generales sobre violencia de género tienen lugar a partir de la puesta en escena de los estudios de género, es decir, aquella rama del saber presentada de forma recíproca en relación a las estructuras de subordinación establecidas entre mujeres y hombres. De esta forma, los estudios de género tienen la finalidad de conocer y analizar aspectos tales como: las diferencias existentes entre roles de identidades masculinas y femeninas, la subordinación femenina en muchos aspectos de la vida, la homosexualidad, la ubicación de la vida de los transexuales y la situación de dominación y servidumbre entre hombres y mujeres, y las relaciones desiguales de pareja, aspecto este último en el que nos centramos dada la importancia que presenta en el contexto educativo andaluz.

Una de las características principales que históricamente ha conllevado y sobrevalorado la violencia de género ha sido su escasa visibilidad, pues la presente conducta ha permanecido hasta hoy día silenciada en la esfera privada, de manera que la sociedad en su conjunto apenas se ha percatado de los hechos aquí presentes derivados de la puesta en sociedad de la violencia de género. Además, tampoco se había estudiado el tema que aquí nos ocupa lugar por considerarse un tema de insignificante importancia social para hombres y mujeres (Colás y Villaciervos, 2007).

La revisión histórica y evolutiva del maltrato en la pareja, entendido este como dominación del género masculino sobre el género femenino perteneciente al patriarcado y al establecimiento y/o consolidación de la cultura androcéntrica, se enmarca en la actualidad como hecho cualitativo de carácter social. De esta forma, la violencia contra las mujeres ha quedado conceptualizada como aquella puesta en práctica experimentada de forma natural y normal. Esta conducta, por tanto, es resultado de la estructura de desigualdad presente en la sociedad, dominación y discriminación que establece, por consiguiente, asimetría en las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres. En este sentido, es posible afirmar que la intervención social se inclina a día de hoy más por intervenir y/o actuar que por reparar los problemas presentes, y de ello deriva la importancia de nuestro estudio. De igual modo, se deben crear estructuras y redes de apoyo social que permitan promocionar la igualdad y equidad de derechos y deberes entre hombres y mujeres, dejando a un lado aquellos tratamientos terapéuticos y/o reconciliadores que permiten que las personas soporten estas vivencias de maneras aislada (Toldos Moreno, 2004).

En este sentido, diversas disciplinas científicas tales como la sociología, la ciencia política y el derecho, ponen de relieve diferentes autores/as especialistas en el tema que nos ocupa lugar, pues sitúan la violencia contra las mujeres como aquel término denominado

«violencia de género». Este hecho queda patente gracias a la importancia presente en la cultura en cuanto a construcción social, y no por el contrario, como derivación espontánea de la naturaleza. De este modo, Alberdi y Matas (2002) afirman: «En este concepto se incluyen todas las formas de maltrato psicológico, de abuso personal, de explotación sexual, de agresión física a la que son sometidas las mujeres en su condición de mujeres» (p. 9).

En todo caso, el resultado de este hecho deriva en la actualidad hacia el mantenimiento de esta ideología de poder y/o autoridad masculina y subordinación femenina que actúa como soporte vital desencadenante de la violencia, entendida esta como igualdad legal y desigualdad real, donde subyace la destrucción psicológica, física, sexual, afectiva y económica, que desemboca, a su vez, en la terminología de malos tratos domésticos, aunque es cierto que el agresor emplea diversos recursos y/o espacios para agredir a sus víctimas, por tanto, la denominación de violencia doméstica no queda determinada por completo con los hechos aquí presentes, y por consiguiente, resulta necesario promover un nuevo enfoque social denominado violencia de género, violencia contra las mujeres y, en determinados casos, terrorismo sexista masculino (Tomé y Rambla, 2001).

La identificación consciente de la violencia de género queda establecida como uno de los principales temas de estudio de los grupos y/o movimientos feministas. De esta forma, son numerosos los esfuerzos que estos grupos han dedicado para defender y dotar de prioridad a las mujeres víctimas de la violencia masculina. Como consecuencia de este hecho, es posible destacar la consolidación y/o configuración de refugios o casas de acogida para atender a las necesidades de aquellas mujeres que han experimentado malos tratos, ofreciéndoles, para ello, amparo, defensa y protección (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008). El alcance de estos acontecimientos en la actual e imperante sociedad patriarcal ha sido arduo, extenso y laborioso, tomando finalmente visibilidad, y es encabezado precisamente por el movimiento para la liberación de la mujer en la década de los años setenta y ochenta del pasado siglo. En este sentido, es posible afirmar que la violencia machista era uno de los temas principales que más preocupaba a las mujeres en aquellos años, junto con otros tales como la equiparación legal de las mujeres con los hombres, la libertad sexual, el uso de medidas anticonceptivas, la prolongación de la educación femenina y la ampliación de oportunidades laborales (Anderson y Routt, 2011).

Ciertamente, los actuales impedimentos sociales y culturales presentes en la sociedad, dificultan gravemente la plena adquisición de la igualdad y equidad de derechos y deberes entre hombres y mujeres al constituir una amenaza real de violencia en la pareja y en la sociedad para su conjunto (Roca y Masip, 2011). Así pues, en la presente reflexión teórica cabe destacar que las mujeres pierden movilidad social y, por tanto, ven limitado su acceso a las actividades y recursos proporcionados por miedo a la violencia y al hostigamiento por parte del hombre maltratador. Por otro lado, todos estos acontecimientos comportan, a su vez, unos costes sociales, sanitarios y económicos importantes tanto para la mujer como para la sociedad de la que esta procede. Son, pues, situaciones que empuja a las mujeres en una posición de subordinación frente a los hombres, que, a su vez, adquieren realidad en clásicos sucesos que ocurren en muchos países en los que tienen lugar abandonos, abusos físicos y sexuales, violaciones de niñas y mujeres por miembros de la familia y otros habitantes de la casa, abusos cometidos por el marido y otros familiares.

Todos estos sucesos, tradicionalmente, no suelen denunciarse, por tanto, no se pueden descubrir y/o detectar, incluso aquellos casos que sí se denuncian, lo más frecuente es que no se proteja a las víctimas ni se castigue a los agresores (Martínez-Quintana, 2010).

En cualquier caso, la aproximación teórica sobre la violencia de género pretende desmantelar, en parte, que la violencia contra las mujeres quede verificada como exteriorización de las relaciones de poder y autoridad desiguales entre hombres y mujeres. Además, cabe demostrar la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer, y el ofrecimiento de todo tipo de obstáculos que impiden su desarrollo. Por otra parte, se descubren como factores causantes las prácticas tradicionales, así como aquellas conductas sociales relacionadas con la raza, el sexo, el idioma o la religión al posibilitar la puesta en escena de la situación de inferioridad que se ha establecido de la mujer en la familia, en el trabajo, en la comunidad y en la sociedad. Asimismo, es posible señalar las presiones sociales, las cuales, influyen muchas veces en la vergüenza de denunciar ciertos actos, o la falta de acceso de la mujer a la información, a la asistencia letrada o a la protección jurídica, el incumplimiento de las leyes vigentes, e incluso, la falta de leyes que prohíben la violencia contra las mujeres. A todo ello, es posible incorporar la falta de medios para combatir las causas y las consecuencias, eliminando las imágenes de violencia contra las mujeres en los medios de difusión tales como la esclavitud sexual, la utilización de mujeres y niñas como objetos sexuales y la pornografía (Baker y Stith, 2008).

En definitiva, es posible afirmar que queda un largo camino por recorrer para solucionar el problema que ocupa lugar, pues la violencia de género no es algo que queda fuera de nuestro alcance, sino que nos ha de preocupar a todos y a todas, porque no podemos olvidar que queda fundamentada en una percepción y/o valoración diferente de hombres y mujeres que la presente sociedad patriarcal reproduce con exactitud a día de hoy.

2. OBJETIVOS

La presente investigación examina las relaciones de pareja de los jóvenes andaluces de la provincia de Granada basadas en la violencia de género. Por una parte, partimos de un análisis de documentos que permiten establecer una aproximación teórica sobre el objeto de estudio. Por otra parte, se recogen y categorizan las experiencias personales de algunos jóvenes andaluces que mantienen relaciones de pareja, en algunos casos, desestructuradas y basadas en la violencia.

A continuación, se plantea el objetivo general de esta investigación, así como sus correspondientes objetivos específicos:

Objetivo general

Analizar las relaciones de pareja desiguales que mantienen los jóvenes andaluces para evitar acciones que manifiesten violencia de género.

Objetivos específicos

1. Cuestionar la masculinidad tradicional para promover el aprendizaje de nuevas formas de ser y construirse hombre a través de la promoción de relaciones igualitarias consigo mismos y con su entorno, basadas en el respeto, afecto, cuidado y la no violencia en la pareja.
2. Visibilizar aquellas implicaciones de valor y mandatos que conforman la masculinidad tradicional, como raíz y causa del problema de la violencia machista contra las mujeres, así como de las estructuras jerárquicas hegemónicas que perpetúan la desigualdad y la opresión, y que afectan a hombres y mujeres por igual.
3. Explicitar aquellas razones de justicia social, derechos humanos y sostenibilidad que permitan promover el cambio individual y colectivo de los hombres hacia relaciones igualitarias, sanas y de buen trato.

3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realiza mediante un estudio descriptivo basado en la realización y cumplimentación de una escala tipo Likert que permite describir las percepciones y actitudes de los jóvenes andaluces sobre la violencia de género en las relaciones de pareja. Este tipo de diseño, nos permite obtener unos resultados descriptivos sobre las opiniones y creencias de los y las adolescentes andaluces en relación con la percepción del machismo y las acciones que se promueven a favor de la igualdad de género.

Este cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por cinco expertos en materia de género, comprende diferentes dimensiones:

- Variables sociodemográficas: edad, sexo, nivel de estudios, curso académico y lugar de residencia.
- Variables personales: relacionadas con la trayectoria personal de cada participante, donde indican si la educación que reciben es o no sexista, y si ha presenciado o vivido algún caso de violencia de género en el entorno más próximo.
- Escala sobre la «Percepción de la Violencia de Género en Adolescentes». Compuesta por 30 ítems y dividida, a su vez, en tres subescalas: Plano Sociocultural, 10 ítems; Plano relacional, 10 ítems, y Plano Personal, 10 ítems. Los y las adolescentes marcan aquellas afirmaciones con las que pueda estar de acuerdo o en desacuerdo según una escala de 0 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

La muestra de nuestro estudio queda constituida por 234 jóvenes andaluces, de los cuales, el 67,8% son hombres y el 32,2% son mujeres. El 55,6% de los encuestados tienen edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, y el 44,4% tienen entre 17 y 20 años. Por otra parte, el 81,6% de la muestra considera no haber recibido nunca una educación sexista, basada en la superioridad del hombre sobre la mujer, mientras que el 9,8% afirma haber recibido una educación sexista. De igual modo, el 45,3% de los y las encuestadas afirman haber presenciado recientemente algún caso de violencia de género en entornos cercanos.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación responden al objetivo principal de este trabajo que se basa en analizar las relaciones de pareja desiguales que mantienen los jóvenes andaluces en riesgo de exclusión social para evitar acciones que manifiesten violencia de género, recogiendo y categorizando las experiencias personales de estos jóvenes a través de la propia autocrítica personal y realizando un posterior análisis crítico de la cultura patriarcal que sustenta a los diferentes agentes de la sociedad.

Los resultados finales indican que estos jóvenes andaluces manifiestan algunas conductas contrarias a los patrones de patriarcado tradicional aunque, bien es cierto que, atendiendo a las respuestas obtenidas en gran porcentaje de los cuestionarios, los jóvenes normalizan acciones propias y significativas de maltrato, manteniendo y fomentando así la reproducción de comportamientos relacionados con la violencia de género.

Concretamente, atendiendo a ciertos mitos que se corresponden con estereotipos patriarcales tradicionales, la mayoría de encuestados y encuestadas señalan que los sentimientos, las emociones, la ternura y la sensibilidad no son características propias del carácter de las mujeres, desmintiendo así el tópico de que estas cualidades son rasgos distintivos de la mujer. Asimismo, los jóvenes encuestados se muestran contrarios a atribuir al hombre características tales como la valentía y el coraje.

Con respecto a las respuestas relacionadas con el maltrato en pareja, la mayoría de los jóvenes consideran que el chantaje emocional, los comentarios despreciativos y las acusaciones son las características principales del maltrato psicológico en la pareja o ex pareja. No obstante, en cuestiones posteriores relacionadas con este tipo de violencia de carácter psicológico, la mayoría de jóvenes encuestados señalan que características tales como el lenguaje sarcástico o irónico, descalificaciones personales o el uso del sexo como premio o castigo, pueden darse en situaciones puntuales sin que esto implique que exista ningún tipo de maltrato en pareja.

En cuanto a las respuestas obtenidas en cuestiones relacionadas con el maltrato físico, la mayoría de los adolescentes reconocen que acciones tales como sacudir, patear, golpear, abofetear, empujar... son signos claros de violencia en pareja. Es decir, todas las acciones que causan dolor físico, son reconocidas por los jóvenes encuestados como rasgos propios de violencia en pareja mientras que algunos signos propios del maltrato psicológico pasan desapercibidos para estos jóvenes.

Casi uno de cada cuatro jóvenes encuestados no aprecia claramente que un insulto sea maltrato. No obstante, manifiestan de forma mayoritaria que no perdonarían una acción de agresión física por parte de su pareja. Estos datos coinciden en porcentaje con las respuestas de jóvenes que afirman que un golpe o una bofetada son signos de maltrato físico.

Asimismo, datos recopilados de esta investigación demuestran que existe un elevado porcentaje de jóvenes encuestados que son contrarios a la idea de que algunas mujeres son culpables del maltrato que reciben por parte de sus parejas o exparejas. No obstante, a pesar de que la mayoría de estos jóvenes están en contra de esta afirmación, debemos tener en cuenta que una de cada cinco adolescentes encuestados, participan de esta invención. Con respecto al mito de la mujer maltratada como culpable, se percibe que la mayoría de los y las encuestadas, no creen en dicho mito. A pesar de ello, uno de cada cuatro jóvenes

encuestados, justifica razones por las que perdonaría y aceptaría acciones de abuso por parte de su pareja por el simple hecho de no quedarse solo o sola, por pena de no perder a su pareja, por no cortar con una relación con una duración considerable, por miedo y, como última instancia, por amor.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todos los datos descritos anteriormente, la violencia no física puede pasar como una violencia encubierta en la conciencia de muchos jóvenes, considerando que acciones propias del maltrato físico como un golpe o una bofetada, que es más evidente que el maltrato psicológico, denota una menor y difícil detección por parte de los jóvenes que la violencia de carácter psicológico.

Atendiendo a los datos recopilados, se puede concluir una tendencia de los jóvenes a la aceptación del mito del amor romántico de que por amor se puede aceptar todo y la consecuente aceptación de las estructuras de opresión que protagonizan históricamente las relaciones de pareja. Para extraer conclusiones de estos datos, es imprescindible atender a las aportaciones de autores como Viejo (2012) que señala que «las conductas agresivas y violentas de las parejas adolescentes, deben analizarse dentro de un contexto en donde se examine el comportamiento en sí mismo y la valoración que la persona implicada hace de él o de los factores que inciden en su aparición» (p. 139). Teniendo en cuenta esta afirmación, tal y como señalan Rodríguez, Rodríguez-Díaz, Bringas, Estrada, Antuña, et ál. (2012), los y las jóvenes que provienen de un contexto socio-cultural desfavorable en el que se normaliza la violencia, pueden interiorizar y reproducir conductas agresivas con sus parejas, aunque estas sean dolorosas y desagradables, sin darles la importancia que merecen.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Colección Estudios Sociales Fundación La Caixa.
- Anderson, L. y Routt, G. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10926771.2011.537595>
- Irigoyen, M. F. (2006). *Mujeres Maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Paidós.
- Arenas García, L. (2013). *Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género*. Universidad de Málaga.
- Baker, C. R. y Stith, S. M. (2008). Factors predicting dating violence perpetration among male and female college students. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 17, 227-244.
- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 1, 35-58.
- Fernández Fuertes, A. y Fuertes Martín, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.

- Lorente Acosta, M. (2003). *Mi marido me pega lo normal: agresión a la mujer, realidades y mitos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Roca, N. y Masip, J. (2011). *Intervención grupal en violencia sexista. Experiencia, investigación y evaluación*. Herder.
- Rodríguez, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A. et al. (2012). Labeling dating abuse: undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 55-67.
- Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2,1, 97-109.
- Toldos Romero, M. P. (2004). *Adolescencia, violencia y género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Tomé, A. (1998). Los estereotipos como mecanismos discriminatorios en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Instituto de Educación. Barcelona. En Amparo Tomé. (1998). *Project Arianne. Broadening Adolescent Masculinities*. European Final Report.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Editorial Síntesis
- Viejo Almanzor, C. (2012). *Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

47

La violencia de género en las parejas de adolescentes y su prevención

Giovanna Foti¹ y Gracia González-Gijón²

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres es la violación más generalizada, pero menos reconocida, de los derechos humanos en el mundo (Salerno, 2016). Es también un dramático problema de salud, que «consume la energía» de las mujeres, compromete su salud física y erosiona su autoestima. Además de causar lesiones, la violencia aumenta el riesgo a largo plazo de otros problemas de salud, como el sufrimiento crónico, la discapacidad física, el abuso de drogas y alcohol y la depresión. A pesar de sus elevados costes, muchas sociedades tienen instituciones sociales que legitiman, oscurecen y niegan los abusos.

En este contexto, la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes se define como el control físico, sexual o psicológico de otra persona en una relación amorosa o de pareja (Simon y Furman, 2010) y es frecuente entre los adolescentes, con aproximadamente uno de cada seis estudiantes de entre 12 y 15 años (Simon y Furman, 2010). Esto es un problema grave que se ha asociado con otros efectos negativos, como el comportamiento sexual arriesgado y lesiones físicas (Reynolds y Shepherd, 2011).

Los estudios muestran la probabilidad de que los adolescentes sufran violencia y abusos por sus coetáneos con los que entablan una relación íntima (ONS, 2016); sin embargo, tradicionalmente, estos abusos se consideran como «banales y fugaces» (Collins, 2003). En consecuencia, tenemos un conocimiento limitado de la etiología de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y de la naturaleza de la perpetración y victimización de este fenómeno (Barter et al., 2009), con implicaciones significativas en cuanto a la estimación del número de víctimas, a las decisiones políticas al respecto y a los recursos económicos necesarios para luchar contra este tipo de violencia (Giordano et al., 2016).

Como describiremos en este capítulo, la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes es un fenómeno frecuente que forma parte de la realidad de los jóvenes de am-

1 Doctoranda del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España.

2 Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España.

bos sexos y de diferentes clases sociales, incluyendo la experiencia y la perpetración de la violencia psicológica, sexual y física que, a menudo, aparecen unidas.

La investigación debe ampliar la comprensión de la relación entre las desigualdades de género que experimentan las niñas, tanto en el ámbito público como en el privado, y la mayor frecuencia de abusos por parte de sus parejas. Además, como veremos, estas agresiones también pueden estar relacionadas con la autodefensa en respuesta a abusos sufridos.

Además, debido al creciente desarrollo de Internet, la rápida difusión de la información móvil y el amplio uso de los medios sociales, en particular entre los jóvenes, la «violencia virtual» contra las mujeres y las niñas se ha convertido en un problema mundial con repercusiones económicas y sociales potencialmente muy relevantes (UN Broadband Commission for Digital Development, 2015). Según los estudios publicados, una de cada tres mujeres sufrirá una forma de violencia a lo largo de su vida, una de cada diez mujeres ya ha sufrido una forma de violencia virtual desde la edad de 15 años (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2014). Aunque el acceso a Internet se está convirtiendo cada vez más en una necesidad y se considera un «derecho humano fundamental», es esencial poder garantizar que este «instrumento» no se pueda utilizar para perpetrar cualquier forma de violencia virtual contra las mujeres, en particular las adolescentes.

El presente trabajo tiene como finalidad conocer y describir la violencia de género entre parejas adolescentes y su prevención, a partir de la bibliografía analizada. Para ello, se han realizado búsquedas combinadas a través del uso de descriptores en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus. El objetivo ha sido analizar las características y tipos de violencia en parejas adolescentes y las actuaciones para la prevención.

2. LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA DE ADOLESCENTES

La violencia en parejas jóvenes es un tema que se ha estudiado poco en los últimos años. De hecho, aunque existen numerosos estudios sobre el maltrato de las mujeres adultas en la vida cotidiana y dentro del hogar, el mundo de las relaciones emocionales entre las adolescentes aún no se ha explorado lo suficiente (Garrido et al., 2011).

El análisis de distintos estudios nos lleva a afirmar que, a veces, los signos de violencia no son fáciles de identificar y comprender para las jóvenes que son víctimas de ella, involucradas en lo que debería ser el «primer amor». La violencia de género entre los adolescentes surge de una «inversión emocional extrema», un amor enfermo en el que la posesividad, el orgullo, los celos obsesivos y las prohibiciones pueden intercambiarse como gestos de afecto (Dillman, 2016).

La violencia puede tomar muchas formas, incluidas las físicas, sexuales y emocionales, y varía en intensidad y gravedad (Dillman, 2016). Si bien todos los adolescentes pueden experimentar violencia, ser niña tiene vulnerabilidades únicas, algunas con consecuencias que pueden durar toda la vida. La discriminación, las normas y prácticas de género significan que las adolescentes pueden experimentar ciertas formas de violencia, como la violencia sexual.

La pubertad aumenta la vulnerabilidad de las niñas a la violencia. Durante la transición a la feminidad, la sexualidad y los roles de género comienzan a cobrar mayor importancia en la forma en que las adolescentes son vistas socialmente. Para muchas mujeres jóvenes, la primera experiencia de las relaciones sexuales es no deseada o incluso forzada (Dillman, 2016). Las niñas a menudo enfrentan riesgos particularmente altos de violencia física, emocional y sexual, junto con una menor libertad personal y poder de decisión. La pubertad también es un momento en que las niñas tienen más probabilidades de participar en comportamientos de riesgo, como el abuso de drogas, el alcohol, las relaciones sexuales sin protección y sin protección, lo que aumenta su susceptibilidad a la violencia.

El papel otorgado en la sociedad a las niñas dentro de la familia, junto con la tendencia de los hombres y los niños a ejercer el poder, particularmente sobre la sexualidad de las mujeres, son factores clave en las altas tasas de violencia contra las adolescentes (Lohman et al., 2013). Cuando estos factores permanecen hasta la edad adulta, tienden a reforzar los patrones recurrentes de violencia y las restricciones impuestas a las mujeres (Kidman y Kohler, 2020). La desigualdad de género contribuye no solo a la generalización de la violencia contra las niñas, sino también a su aceptabilidad. En algunas sociedades, por ejemplo, la violencia sexual no se considera como una forma de violencia o incluso como un problema a abordar y muchas niñas no identifican estas violaciones como violencia o abuso (Kulkarni et al., 2011).

El final del ciclo de violencia contra los adolescentes requiere mucho más que la aprobación y aplicación de leyes y convenciones. Es necesario reorientar los sistemas y servicios para reducir el riesgo de daños físicos y psicológicos. Sin duda, más importante aún, es educar a niñas y niños en un entorno sensible a las diferencias de género y libre de toda forma de violencia, negligencia y abuso es una estrategia clave para interrumpir el ciclo de violencia (Kulkarni et al., 2011). Brindar a los adolescentes educación sobre habilidades para la vida puede ayudarlos a desarrollar el pensamiento crítico, desarrollar la autoestima, comunicarse y negociar de manera efectiva y resolver problemas de manera cooperativa. También puede desarrollar las habilidades necesarias para hacer frente a la violencia, siempre y cuando ocurra (Cui et al., 2013). Poner fin a la violencia contra las adolescentes implica acciones a todos los niveles. Los gobiernos, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades y la gente común tienen un papel que desempeñar para detener el ciclo de violencia y contribuir al empoderamiento de las niñas (Cui et al., 2013).

Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2016) definen la violencia en el noviazgo como «física, sexual, psicológica o emocional», así como el acoso, dentro de una relación de pareja. Puede ocurrir en persona o electrónicamente y podría ocurrir entre una pareja actual o anterior. Desde los primeros estudios realizados hace unos cuarenta años, se ha llamado la atención sobre el fenómeno de las interacciones abusivas que ocurren entre las parejas jóvenes involucradas en relaciones de pareja, llamado «violencia entre parejas» (Ortega et al., 2008). Investigaciones anteriores se han centrado en analizar la prevalencia del fenómeno, los factores de riesgo asociados y las secuelas físicas/psicológicas mostradas por algunas de las víctimas que generalmente son menores de edad (Carrascosa et al., 2016). Aunque los estudios de violencia en las relaciones de pareja jóvenes se han centrado tradicionalmente en la agresión del hombre hacia las mujeres

(Ramírez y Nuñez, 2010), investigaciones recientes sugieren que, al menos en las parejas adolescentes modernas, la diferencia entre los sexos está disminuyendo o incluso se está invirtiendo (Taylor y Mumford, 2014). Esta inversión de roles, que implica un uso equitativo de la violencia en las relaciones de pareja entre hombres y mujeres, ocurre independientemente del contexto cultural, con un número creciente de estudios que indican que el fenómeno se está extendiendo a escala global. Sears, Byers y Price (2007) afirman que el 43% de los niños y el 51% de las adolescentes entre las edades de 12 y 18 años en los Estados Unidos han abusado de sus parejas física, psicológica o sexualmente. Los hombres afirmaron haber usado formas de violencia psicológica en el 35% de los casos, con un 15% de violencia física y un 17% de violencia sexual. En el caso de las mujeres, el 47% informó haber empleado formas de violencia psicológica, con el 28% de los casos relacionados con violencia física y el 5% con violencia sexual. En este escenario, con la excepción de la violencia sexual, las mujeres informaron haber perpetrado la misma forma de comportamiento abusivo con mayor frecuencia que sus homólogos masculinos.

Por tanto, la violencia en las relaciones de pareja se ha convertido en un problema social importante en todo el mundo (Gerino et al., 2018). Según datos de una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística Italiano (ISTAT) (2014), el 31,5% de las mujeres italianas de entre 16 y 70 años han sido víctimas de violencia física o sexual durante su vida; el 62% de estos actos de violencia fueron cometidos por la pareja o ex pareja de las víctimas (ISTAT, 2014). El informe de la OMS dice que el 61% de las mujeres entre las edades de 15 y 49 años han sido maltratadas físicamente al menos una vez en sus vidas y que las víctimas no denuncian muchos casos de violencia (OMS, 2016).

3. MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Desde la década de 1990, según lo declarado por la OMS, «la violencia contra la mujer ha surgido como una preocupación fundamental que merece reconocimiento legal y político en los niveles más altos y como un área en la que los Estados miembros también tienen la obligación de proteger a las víctimas» (OMS, 2013). No podríamos considerar a la violencia contra la mujer como un problema únicamente vinculado a las problemáticas de personalidad individual, ya que esto implicaría omitir el complejo contexto social en el que ocurre y que puede contribuir a desarrollar aún más situaciones de violencia. Las características de personalidad como la agresión, el egocentrismo, el narcisismo y la baja tolerancia a la frustración predicen conductas agresivas reconocidas. Pero también los prejuicios y estereotipos de ciertos modelos culturales y los roles de género de sociedades muy tradicionales también pueden contribuir a generar situaciones de violencia (Dello Preite, 2013).

La Organización Mundial de la Salud ha adoptado un enfoque público para prevenir los actos de violencia, ya que esta implica un riesgo tanto para la seguridad como para el bienestar y salud de las personas (OMS, 2010). Los proyectos y servicios que existen para tratar esta problemática en la actualidad están vinculados, principalmente, a la prevención y asistencia frente a situaciones de violencia en adultos, pero no en adolescentes. Pero, ¿por qué es relevante pensar la problemática de género específicamente en las parejas ado-

lescentes? Por un lado, la mentalidad «machista» que es una de las principales fuentes de las que se alimenta la violencia de género, se destaca o acrecienta a partir de la adolescencia (Hernando, Montilla, 2005). Esto se debe a que en el desarrollo de la adolescencia, relacionado con la pubertad, la maduración sexual y el autoconcepto, los jóvenes comienzan a relacionarse entre sí, establecer sus primeros vínculos y afirmar la construcción de la identidad (Bowen y Walker, 2015). Debido a ello, el abordaje de la educación para la prevención de la violencia en la pareja debe centrarse, en parte, en la prevención de los estereotipos y el maltrato vinculados a la discriminación de género. Esto tendría como finalidad concientizar y promover relaciones no violentas, respetuosas y justas a través de un trabajo constante y profundo de educación en la afectividad que enseñe a experimentar los sentimientos con equilibrio y respeto del otro. Por tanto, es necesario educar a los adolescentes en el respeto y convivencia pacífica de quienes los rodean.

Por otro lado, según la encuesta realizada por la Agencia de Derechos Fundamentales de la UE (2014) acerca de la «Violencia contra las mujeres» el 33% de las mujeres menores de 15 años son víctimas o están expuestas a amenazas de agresión física o sexual. Pero los datos obtenidos son aún más alarmantes si se pone en foco a la violencia psicológica, ya que el 50% de mujeres jóvenes se encuentran expuestas a este tipo de abuso por parte de su pareja (Vives-Cases et al., 2019). Estos números ponen de relieve que una de cada dos mujeres jóvenes sufre, o está en riesgo de sufrir, algún abuso psicológico por parte de una pareja. Por esta razón el análisis y producción de literatura vinculada al estudio de la violencia en relaciones de pareja adolescente y su contexto sociocultural es indispensable para poder contribuir con herramientas o proyectos que generen un impacto positivo en la vida de los jóvenes. La clave para una prevención de la violencia y una promoción de las relaciones afectivas saludables radica en comprender los factores de riesgo presentes en la vida de los adolescentes.

El Consejo de Europa, a través de la Convención de Estambul, ha elaborado un documento formal con el objetivo de crear una legislación multinacional compartida (no solo por los miembros de la Unión Europea) para proteger a las víctimas de la violencia y ayudar a los Estados miembros en su lucha contra la violencia sexual y la violencia contra la mujer en general (COE, 2011).

En este contexto, Teléfono Rosa representa una asociación italiana que se ocupa de la prevención e intervención de la violencia de género contra las mujeres (incluidos los eventos de acoso y violencia física, psicológica, económica y sexual). Los datos más recientes disponibles de Teléfono Rosa muestran que 688 mujeres recibieron ayuda en 2015 y 723 en 2016. Según los datos, el número de víctimas está aumentando ligeramente, debido a un aumento en la gravedad de los episodios violentos. Los episodios de violencia física aumentaron del 62% al 77%, los de violencia psicológica y verbal del 81% al 87% y los episodios de acoso aumentaron del 15% al 36%. A pesar de estos aumentos, los eventos de agresión sexual han disminuido del 25% a 18%. Además, las solicitudes de ayuda en línea aumentaron de 2.467 en 2015 a 3.018 en 2016 (Teléfono Rosa, 2017). En el informe de 2016, la asociación señaló que el 85% de los actos violentos fueron perpetrados por una pareja íntima.

En las últimas décadas ha habido un número creciente de artículos, publicaciones y otras contribuciones sobre este tema en la literatura internacional. En los últimos años, la

mayor parte de la literatura se ha centrado en la prevención, la intervención y los problemas legales (Crabtree-Nelson et al., 2016).

Varios estudios se han centrado en los estudiantes y sus actitudes hacia IPV (Jiao et al., 2016). Los principales hallazgos de la investigación muestran que los cambios de actitud pueden depender del género y el país de origen (Jiao et al., 2016). Además, los estudios han demostrado que los estudiantes varones tienden a culpar a las víctimas de violencia en las relaciones de pareja en lugar de a sus perpetradores, y que las definiciones de violencia en las relaciones de pareja proporcionadas por los estudiantes varones eran más limitadas que las de las estudiantes (Sylaska y Walters, 2014).

Lin et al. (2016), identificó los predictores más influyentes de las creencias de violencia en las relaciones de pareja en el papel de género y las actitudes de violencia evidentes en las respuestas de las fuerzas del orden. La investigación ha indicado que una actitud favorable hacia la dominación masculina parece estar relacionada con una mayor tolerancia al comportamiento violento hacia una pareja íntima.

Centrándose en el contexto italiano, la literatura actual muestra muchos proyectos de investigación sobre violencia en las relaciones de pareja (Miragoli et al., 2017), pero carece de estudios sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la violencia de género en parejas adolescentes.

4. CONCLUSIONES

A pesar de los muchos progresos realizados en materia de igualdad de oportunidades y de derechos entre hombres y mujeres, los papeles de género «tradicionales» o «rígidos» siguen siendo muy frecuentes en Europa y en todo el mundo, especialmente entre los adolescentes. Los roles de género pueden estar tan arraigados que, a menudo, se aceptan como «formas correctas de hacer las cosas» sin reconocer el poder que tienen para influir en las expectativas y el comportamiento (Carroll, 2010). En este contexto, una prevención eficaz de la violencia de género en las relaciones de pareja entre los adolescentes requiere la movilización activa de todos los actores (Estado, sociedad civil, comunidad internacional) y la participación activa de los jóvenes.

Por tanto, como se ha expuesto en este capítulo, ejercer el pensamiento crítico al cuestionar ciertas creencias y formas de percibir y vivir las relaciones interpersonales entre un hombre y una mujer puede ser un excelente punto de partida para entender si lo que se está experimentando es realmente «Amor» o una relación de la cual es bueno distanciarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014). https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/fra_es
- Barter, C., McCarry, M., Berridge, D. y Evans, K. (2009). *Partner Exploitation and Violence in Teenage Intimate Relationships*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC)/University of Bristol.

- Biserni, R. e Ingrassia, R. (2018). Contro l'intolleranza e la violenza di genere. *Luoghi di Cura*, 2, 24-28.
- Boivin, S., Lavoie, F., Hebert, M. y Gagne, M. H. (2012). Past victimizations and dating violence perpetration in adolescence: The mediating role of emotional distress and hostility. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 662-684.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja [Psychosocial adjustment in adolescent frequent victims and occasional victims of intimate partner violence]. *Terapia Psicológica*, 34(2), 93-102.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2016). <https://www.cdc.gov/spanish/index.html>
- COE-Council of Europe (2011). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Istanbul: Council of Europe Treaty Series, n.º 210.
- Collins, W. A. (2003). More Than a Myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-15.
- Crabtree-Nelson, S., Grossman S. F. y Lundy, M. (2016). A call to action: Domestic violence education in social work. *Social Work*, 61(4), 359-361.
- Cui, M., Ueno, K., Gordon, M. y Fincham, F.D. (2013). The Continuation of Intimate Partner Violence From Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Marriage & Family*, 75(2), 300-313. <https://doi.org/10.1111/jomf.12016>
- Dillman, S. (2016). Erica Bowen and Kate Walker: The Psychology of Violence in Adolescent Romantic Relationships. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(9), 1946-1948.
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L. y Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 492-516.
- Garrido, E., Culhane, S., Petrenko, C. y Taussig, H. (2011). Psychosocial Consequences of Intimate Partner Violence (IPV) Exposure in Maltreated Adolescents: Assessing More than IPV Occurrence. *Journal of Family Violence*, 26(7), 511-518.
- Gerino, E., Calderara, A. M., Curti, L., Brustia, P. y Rollè, L. (2018). Intimate partner violence in the golden age: systematic review of risk and protective factors. *Frontiers in Psychology*, 9, 1595.
- Giordano, P., Copp, J., Longmore, M. y Manning, W. (2016). Anger, Control, and Intimate Partner Violence in Young Adulthood. *Journal of Family Violence*, 31(1), 1-13.
- Instituto Nacional de Estadística Italiano (ISTAT) (2014). <https://www.istat.it/it/archivio/134686>
- Jiao, Y., Sun, I. Y., Farmer, A. K. y Lin, K. (2016). College students' definitions of intimate partner violence: A comparative study of three Chinese societies. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1208-1229.
- Kidman, R. y Kohler, H.P. (2020). Emerging partner violence among young adolescents in a low-income country: Perpetration, victimization and adversity. *PLoS ONE*, 15(3), 1-16.
- Kulkarni, S., Lewis, C. y Rhode, D. (2011). Clinical Challenges in Addressing Intimate Partner Violence (IPV) with Pregnant and Parenting Adolescents. *Journal of Family Violence*, 26(8), 565-574.
- Lin, K., Sun, I. Y., Wu, Y. y Liu, J. (2016). College students' attitudes toward intimate partner violence: A comparative study of China and the US. *Journal of Family Violence*, 31(2), 179-189.

- Lohman, B., Neppl, T., Senia, J. y Schofield, T. (2013). Understanding Adolescent and Family Influences on Intimate Partner Psychological Violence During Emerging Adulthood and Adulthood. *Journal of Youth & Adolescence*, 42(4), 500-517.
- Miragoli, S., Camisasca, E. y Di Blasio, P. (2017). Child sexual behaviors in school context: Age and gender differences. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(2), 213-231.
- Moore, T. M., Elkins, S. R., McNulty, J. K., Kivisto, A. J. y Handsel, V. A. (2011). Alcohol use and intimate partner violence perpetration among college students: Assessing the temporal association using electronic diary technology. *Psychology of Violence*, 1, 315-328.
- ONS (2016). <https://www.ons.no/2016/>
- Ortega, R., Ortega-Rivera, F. J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes [Sexual violence between partners and violence in adolescent couples]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ramírez, C. A. y Núñez, D. A. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio [Violence in the relationship of courtship in university students: an exploratory study]. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Rey-Anaconda, C. A., Mateus-Cubides, A. M. y Bayona-Arévalo, P. A. (2010). Malos tratos ejercidos por adolescentes durante el noviazgo: diferencias por sexo [Bad treatment by adolescents during courtship: differences by sex]. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 169-181.
- Reynolds, F. y Shepherd, C. (2011). Young women's accounts of intimate partner violence during adolescence and subsequent recovery processes: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology & Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 84(3), 314-334.
- Rivera-Rivera, L., Allen-Leigh, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students. *Preventive Medicine*, 44(6), 477-484.
- Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. A. y Amor, P. J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática [Prevalence of dating violence: a systematic review]. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 135-147.
- Salerno, A. (2016). *Psicodinamica delle relazioni violente. Aspetti psicologici, clinici e sociali. In Vaccaro Salvo. Violenza di genere. Saperi contro* (pp. 53-62). Mimesis.
- Sears, H. A., Byers, E. S. y Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys and girls use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30(3), 487-504.
- Simon, V. A. y Furman, W. (2010). Interparental Conflict and Adolescents' Romantic Relationship Conflict. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 20(1), 188-209.
- Sun, I., Wu, Y., Huang, L., Lin, Y., Li, J. y Su, M. (2012). Preferences for police response to domestic violence: A comparison of college students in three Chinese societies. *Journal Of Family Violence*, 27(2), 133-144.
- Sylaska, K. M. y Walters, A. S. (2014). Testing the extent of the gender trap: College students' perceptions of and reactions to intimate partner violence. *Sex Roles*, 70(3-4), 134-145.
- Taylor, B. G. y Mumford, E. A. (2014). A national descriptive portrait of adolescent relationship abuse: results from the National Survey on Teen Relationships and Intimate Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(6), 963-988.
- TELEFONOROSA (2017). <http://telefonorosa.altervista.org/pdf/Report8marzo2016.pdf>
- UN Broadband Commission for Digital Development (2015). <https://www.broadbandcommission.org/Documents/reports/bb-an>

48 Violencia contra las mujeres en el espacio público urbano

Mónica Campos Carrau¹ y Miguel Ruiz Carnero²

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres que se da en el ámbito urbano tiene matices específicos de género y elementos particularmente urbanos: la violencia de género tiene que ver con cómo se construyen las relaciones de poder entre mujeres y hombres; la violencia urbana se vincula con cómo se han producido los procesos de modernización y cómo en estos procesos se han originado determinadas lógicas económicas, sociales y políticas que han dado lugar a nociones distintas de la ciudadanía dentro de la gestión del territorio y de la seguridad. Este problema social afecta a la autonomía física, económica y en la toma de decisiones de las mujeres. La ponencia pretende reflexionar en torno a la pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en el estudio del territorio, entendiéndolo como una estrategia adecuada para el análisis de la relación entre las dinámicas territoriales y la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano.

2. MÉTODO

La investigación se ha realizado a través de una exploración de la literatura, con el objetivo de conocer el fenómeno y poder estudiarlo. Por tanto, la revisión bibliográfica es la principal técnica documental utilizada.

El principal beneficio de esta ponencia sería la contribución a las futuras investigaciones relacionadas con este tema, así como el impulso de la cooperación científica, siendo especialmente relevante para los centros de estudios sociales.

1 Doctoranda en Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de Cádiz, con contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU-UCA).

2 Estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidad de Granada.

3. RESULTADOS

3.1. Aproximación al territorio desde una perspectiva de género

La perspectiva territorial considera el territorio como un escenario que ha sido construido socialmente, dando sentido a las nociones espacial, social, simbólica, económica, histórica, política y cultural. Este enfoque vinculado a la política pública supone establecer intervenciones que respondan a la realidad de los territorios, implicando a quienes los habitan (Levy, 1996). En otras palabras, el territorio es más que un espacio físico de actividades y procesos económicos, constituyendo un medio de transformación social que posee un carácter multidimensional: «contiene un espacio económico y de empleo, un hábitat de la vida cotidiana, un sistema de relaciones sociales de género, un espacio geográfico y diversas identidades sociales, históricas y culturales» (Segovia y Williner, 2016, p. 23).

La planificación territorial desde una perspectiva de género conlleva tener en cuenta el punto de partida de la situación de mujeres y hombres, sus diferentes intereses y necesidades, y el impacto de determinadas acciones a partir de la situación de desigualdad en que se encuentran. Esta forma de planificación incluye la implementación de acciones dirigidas a transformar las desigualdades estructurales del sistema de género imperante, «atendiendo las necesidades de corto plazo de las mujeres con proyección hacia el reconocimiento y fortalecimiento de sus derechos, capacidades y valoración social y personal» (Segovia y Williner, 2016, p. 23). Las autoras van más allá y afirman que en las ciudades:

«el ordenamiento espacial del territorio y la calidad de los espacios públicos influyen directamente en el acceso que las personas tienen a los lugares de empleo, equipamientos y servicios; en la calidad de uso de estos; en la movilidad y el tiempo para acceder a ellos» (Segovia y Williner, 2016, p. 24).

«De este modo, la planificación territorial debe ser un proceso participativo y, a su vez, la perspectiva de género ha de ser un elemento central en los procesos de planificación participativa en sus diferentes escalas territoriales y tomando en cuenta todas sus dimensiones: multinivel, intersectorial, multiactorial e intertemporal» (Sandoval, Sanhueza y Williner, 2015).

Una de las herramientas en la que se apoya la incorporación de la perspectiva de género en la planificación es el análisis de género. Su objetivo principal es determinar las diferentes posiciones de mujeres y hombres, identificar las desigualdades y enunciar los cambios necesarios para revertir esta situación. El análisis de género es un instrumento teórico-metodológico que permite estudiar sistemáticamente las prácticas y roles de mujeres y hombres en determinados contextos económicos, políticos, sociales o culturales (Segovia y Williner, 2016). El instrumento de análisis de género debe utilizarse en todas las etapas del ciclo del proceso de planificación (Segovia y Williner, 2016).

3.2. La planificación urbana desde una perspectiva de género como respuesta a la violencia hacia las mujeres en el espacio público

Situar la reflexión en las ciudades permite analizar la complejidad de las relaciones que se generan en el espacio urbano, además responde a dos realidades: por un lado, es donde se concentra más población; por otro, la expansión de las ciudades ha llevado aparejada un desarrollo urbano en condiciones de desigualdad entre sus residentes. Lefebvre (1969) señala que es necesario distinguir entre los conceptos de hábitat y habitar. El primero se refiere al conjunto físico de la ciudad, que es funcional y abstracto. Mientras que, con habitar, advierte cómo se organizan las relaciones en el espacio, estableciendo lugares significantes de la vida común. Fernández-Martorell (1988) agrega que la vida urbana está construida por quienes la habitan, por lo que si se quiere leer la ciudad es necesario comprender el sistema urbano en conjunto dependiente de las categorías socioculturales del territorio. Por su parte, Harvey (2007) indica que las diferencias sociales dentro de las ciudades atendían a relaciones asimétricas que se dan dentro del territorio, entendiendo el espacio urbano como lugar de representación y expresión colectiva de la sociedad, trascendiendo sus infraestructuras. Además, Patiño (2016) considera que para interpretar una ciudad es necesario conocer su historia, su organización socioeconómica, su estructura urbana y planificación arquitectónica, así como los relatos de sus habitantes. En definitiva, el estudio de la violencia contra las mujeres en el espacio urbano requiere leer la ciudad en relación con todos los actores y variables que la componen.

La planificación urbana determina la forma, la distribución y los usos del suelo, organizando los espacios de la ciudad. El modelo de ciudad que se elija —compacta o difusa, integradora o guetificadora, con acento en la vivienda o en el espacio público, en los vehículos o en los peatones, las prioridades en cuanto equipamientos o servicios, etc.— facilitará o dificultará la igualdad en el uso del espacio público de los diversos grupos sociales que lo habitan. Por tanto, a través de la planificación urbana desde una perspectiva de género se pueden generar respuestas colectivas a problemáticas sociales, como la violencia hacia las mujeres en el espacio público urbano.

Y, ¿por qué se necesita incorporar la perspectiva de género a la planificación urbana? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario hacer referencia a la división sexual del trabajo. Históricamente, las mujeres se han encargado de las tareas domésticas y de cuidados, vinculadas a la reproducción social y generalmente no remuneradas; los hombres, sin embargo, se han dedicado a actividades productivas dentro del mercado laboral remunerado. En las últimas décadas, las mujeres se han incorporado masivamente al mercado laboral. En cambio, no ha habido ese trasvase por parte de los hombres hacia las actividades de reproducción social. Como consecuencia, mujeres y hombres dan un uso diferenciado al espacio urbano en función de los roles de género asignados socialmente puesto que muchas de las actividades se desarrollan en espacios diferentes de la ciudad. Este hecho condiciona la vida de las mujeres dependiendo del diseño, localización, conexión, seguridad, equipamiento, etc. (Rangil y Jager, 2013).

Es por ello que la planificación territorial desde una perspectiva de género se ha de vincular con las necesidades de la vida cotidiana:

«Debe responder a las realidades particulares de los territorios donde se implementa, y a las necesidades y demandas de los hombres y mujeres, tanto en el ámbito rural como urbano. [...] Implica incorporar en los procesos de toma de decisiones las necesidades de mujeres y hombres sobre la localización y calidad de los servicios e infraestructura urbana. Incluye la identificación de los factores favorables al uso de los espacios públicos y a la circulación en ellos, en un contexto en el cual la violencia y la inseguridad están presentes de manera diferenciada según género» (Segovia y Williner, 2016, p. 24).

Tal y como se viene manifestando, la planificación urbana desde la perspectiva de género entiende la ciudad como un producto social, que no es neutro y que responde a los intereses y necesidades de un «ciudadano tipo», generando situaciones de desventaja en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas que no responden a esa definición, entre ellas las mujeres. El término vida cotidiana se refiere a «las actividades desarrolladas por las personas en su día a día, indistintamente de la esfera a la que pertenezcan pública y/o privada» (Muxí-Martínez, Casanovas, Cicoletto, Fonseca y Gutiérrez-Valdivia, 2011, p. 125). Para evitar esa exclusión, las necesidades específicas de los distintos grupos que cohabitan en las ciudades deben ser incorporadas al análisis de la organización física del territorio.

La planificación urbana desde la perspectiva de género considera que es fundamental reequilibrar el acceso a los bienes que ofrece el espacio urbano, aprovechando la posibilidad que otorga el planeamiento en cuanto a política redistributiva del suelo. Del mismo modo, el planeamiento urbano desde la perspectiva de género supone poner en valor las actividades domésticas y de cuidados, cuestionando el valor otorgado tradicionalmente al trabajo reproductivo, poniéndolo en el centro del debate, visibilizando las labores de reproducción social y trabajando para garantizar su desarrollo.

4. CONCLUSIONES

La violencia contra las mujeres que se da en el espacio público de las ciudades tiene connotaciones específicas de género y elementos particularmente urbanos: la violencia de género tiene que ver con cómo se construyen las relaciones de poder entre mujeres y hombres; la violencia urbana se vincula con cómo se han producido los procesos de modernización y cómo en estos procesos se han originado determinadas lógicas económicas, sociales y políticas que han dado lugar a nociones distintas de la ciudadanía dentro de la gestión del territorio y de la seguridad.

Zambrano-Rodríguez (2016) advierte que el análisis de las políticas públicas debe realizarse a través del reconocimiento de la diversidad. Además de la perspectiva de diversidad, también guían esta reflexión los conceptos de comunidad, convivencia y derecho a la ciudad que ha desarrollado Zambrano-Rodríguez, quien explora las teorías y enfoques metodológicos precisos para abordar la mejora de la convivencia en los actuales contextos socia-

les. Asimismo, Lorente-Molina (2011) apunta que la gestión de la cuestión social en América Latina y Europa ha estado marcada, entre otras, por las distintas transformaciones del significado de bienestar, también por el modo en que los Estados han trabajado para consolidar los derechos de ciudadanía. Lorente-Molina y Zambrano-Rodríguez han indicado en distintos trabajos conjuntos que es esencial el abordaje de las políticas públicas desde un conocimiento localizado, compartido y significativo para la comunidad. De hecho, analizan las políticas sociales desde esta perspectiva en sus últimas publicaciones (Lorente-Molina y Zambrano-Rodríguez, 2018; Zambrano-Rodríguez, Lorente-Molina y Sevilla-Brenes, 2019; Lorente-Molina, Sevilla-Brenes, Zambrano-Rodríguez, 2020). Por tanto, a partir de las investigaciones de Zambrano-Rodríguez y Lorente-Molina, se puede concluir que la aproximación al fenómeno de la violencia en el espacio urbano contra las mujeres no resulta adecuada si no se incorpora a su análisis las estrategias de gestión de la diversidad cultural en las ciudades. Por consiguiente, es necesario comprender la seguridad e inseguridad urbana a través del significado y las consecuencias de los procesos de exclusión y segregación social en las ciudades. En otras palabras, establecer cómo se ha hecho operativa la convivencia, la ciudadanía, el respeto a los derechos y la integridad de las personas.

La puesta en marcha de un estudio de planificación urbana desde la perspectiva de género supone desarrollar un análisis diferenciado e integrado haciendo énfasis en la importancia de la participación ciudadana. Para ello es necesario tener en cuenta las siguientes dimensiones: física, organizacional, temporal, social, económica y cultural.

Es por esto que el estudio de las dinámicas territoriales y la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano debe tener en cuenta que la configuración del espacio urbano y de las políticas, planes, programas y proyectos que intervienen en él, actúan de forma diferente en la vida de quienes lo habitan en función a sus rasgos identitarios. Como consecuencia, mujeres y hombres dan un uso diferenciado al espacio urbano en función de los roles de género asignados socialmente puesto que muchas de las actividades se desarrollan en espacios diferentes de la ciudad. Este hecho condiciona la vida de las mujeres, siendo pertinente la transversalización de la perspectiva de género en el estudio del territorio, constituyendo una estrategia adecuada para la ampliación de su autonomía.

En definitiva, para garantizar el derecho a la ciudad es necesario asegurar el acceso igualitario al espacio público de todas las personas, teniendo en cuenta las necesidades reales de la ciudadanía. Por consiguiente, «es indispensable contar con una institucionalidad democrática sólida [...]. De esta manera, se puede garantizar la libertad y seguridad de las personas» (Añaños, 2016, p. 445). En ese sentido, es fundamental concebir la seguridad desde una perspectiva de género en la planificación de los entornos urbanos, incorporando las subjetividades de las mujeres a los estudios de planificación urbana y diseñando intervenciones que respondan a la realidad social de quienes los habitan.

BIBLIOGRAFÍA

Añaños Bedriñana, K. G. (2016). *El sistema interamericano de protección de derechos humanos y la aplicación de los tratados de derechos humanos en el derecho constitucional peruano*. Granada: Universidad de Granada.

- Fernández-Martorell, M. (1997). *Antropología de la convivencia: manifiesto de antropología urbana*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, D. (2007). *Urbanismo y desigualdad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la Ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Levy, C. (1996). Institucionalización del género en las políticas y planificación de los asentamientos humanos. En M. Pinedo y A. Sugranyes (eds.), *Asentamientos humanos, pobreza y género: América Latina hacia HABITAT II* (pp. 47-76). Santiago de Chile: Ministerio de Vivienda y Urbanismo.
- Lorente-Molina, B. (ed.) (2011). *Transformaciones del Estado social: perspectivas sobre la intervención social en Iberoamérica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lorente-Molina, B. y Zambrano-Rodríguez, C. V. (2018). Analyzing community sustainability practices in Latin America. Cultural diversity, territories and local knowledge. En *Joint World Conference on Social Work, Education and Social Development (SWSD)*. Dublin.
- Lorente-Molina, B., Sevilla-Brenes, L. y Zambrano Rodríguez, C. V. (2020). Riesgo de exclusión social y política social en Andalucía. En M. Hernández-Pedreño (coord.), *Riesgo de exclusión y políticas sociales autonómicas en España* (pp. 83-116). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Muxí-Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocoletto, A., Fonseca, M. y Gutiérrez-Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Feminismols*, 17, 105-129.
- Patiño, C. A. (2016). Geopolítica de las ciudades en América Latina. En F. Colom González (ed.), *Forma y política de lo urbano: la ciudad como idea, espacio y representación* (pp. 183-199). Bogotá: Editorial Planeta.
- Rangil, T. y Jager, M. (2013). Diversidad, Género y Espacio Público. En ONU Hábitat, *Activaciones Urbanas para la apropiación del espacio público* (pp. 32-39). San José: ONU Hábitat.
- Sandoval, C., Sanhueza, A. y Williner, A. (2015). *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad. Las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Segovia, O. y Williner, A. (2016). *Territorio e igualdad. Planificación del desarrollo con perspectiva de género*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Zambrano-Rodríguez, C. V., Lorente-Molina, B. y Sevilla-Brenes, L. (2019). *Los modelos sociales autonómicos en el contexto español*. Madrid: Consejo Económico y Social (Colección de Estudios).
- Zambrano-Rodríguez, C. V. (2016). Necesidades diferenciales de formación (NFD). Argumentos para un modelo para la convivencia. En M. T. Castilla (ed.), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos* (pp. 199-218). Barcelona: Wolters Kluwer.

49 Niñas y mujeres con discapacidad: el colectivo más expuesto a la violencia y la desigualdad

Helena Chacón-López

1. INTRODUCCIÓN

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011, 2017), más de 1000 millones de personas presentan alguna discapacidad (aproximadamente el 15% de la población); y el 80% de esas personas vive en países en los que pueden tener una situación de vulnerabilidad socioeconómica. Además, inciden en que este número va en aumento, por el envejecimiento de la población, el incremento de enfermedades crónicas o la situación de vulnerabilidad de algunos sectores poblacionales (OMS, 2017).

En España, en el año 2008, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicaba los resultados de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, que mostraban que 3,85 millones de personas (mujeres = 2,3 millones, 59,8%; hombres = 1,55 millones, 40,2%) tenían discapacidad, constituyendo el 9% de la población. En 2017, según la Base Estatal de Personas con Valoración de Grado de Discapacidad, 1.581.417 de mujeres presentaban un grado igual o mayor al 33% (hombres = 1.596.114).

Factores como el género, edad, etnia, orientación sexual, normas culturales y situación socioeconómica pueden interactuar con la discapacidad, propiciando, en ocasiones una mayor marginación (Haegele y Hodge, 2016; Oliver, 2013; Stern, Van der Heijden y Dunkle, 2020). Además, diversos estudios han mostrado que existe un mayor riesgo de sufrir violencia interpersonal (Hughes, Lund, Gabrielli, Powers y Curry, 2011; Hughes et al., 2012; Jones et al., 2012; Lund, 2020; Stern et al., 2020), encontrando que la prevalencia de sufrirla a lo largo de la vida oscila entre 26% y el 90% para las mujeres con discapacidad y del 28,7% al 86,1% para los hombres con discapacidad (Hughes et al., 2011). Igualmente, en el caso de las mujeres, se mostró que tenían el doble de probabilidades de sufrir violencia por parte de su pareja o miembro del hogar que aquellas sin discapacidad; que las formas de abuso y violencia son más graves y por períodos de tiempo más prolongados; y que tenían menos probabilidades de tener educación secundaria y más probabilidades de estar desempleadas y vivir en condiciones de pobreza extrema (Ballan, Freyer, Marti, Perkel, Webb y Romanelli, 2015; Stern et al., 2020).

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es mostrar, a través de una revisión de la literatura, estructurada en tres planos (poder, violencia y educación), que las mujeres y las niñas con discapacidad representan al colectivo más expuesto a la violencia, la desigualdad y la vulneración de derechos; con la finalidad de ayudar a construir planes de trabajo que permitan visibilizar y concienciar sobre esta problemática social.

2.2. Método de localización, selección y evaluación de estudios primarios

Para la búsqueda y selección de las investigaciones llevadas a cabo hasta la actualidad, se establecieron unos criterios basados en la calidad científico-académica de los mismos.

Las bases de datos utilizadas gozan de un gran reconocimiento por parte de la comunidad científica, lo que supone una garantía inicial. Las utilizadas para la selección de artículos e investigaciones en los que se basa este trabajo han sido la Web Of Science (WOS) y Scopus, principalmente. También se ha recurrido a PsycInfo, Pubmed y Dialnet.

Los descriptores o palabras clave utilizados, mayoritariamente inglés (por la escasez de trabajos en español), han sido numerosos, dando mejores resultados de búsqueda los siguientes: *disabled women, disabled girls, violence, interpersonal violence, intimate partner violence, support, laws*. Igualmente, se han combinado utilizando los conectores «and-&», «with» o «y» en el caso de búsquedas en español.

2.3. Análisis del tema

Cuando se habla de discapacidad es importante enmarcarla en la legislación vigente y en los derechos que estas personas tienen en la actualidad, haciendo un trayectoria por las luchas llevadas a cabo a lo largo de los últimos años.

A nivel internacional, el documento cumbre fue el elaborado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006): la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este documento, en diferentes Artículos se recogen, de forma específica, los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad, como se puede ver resumido en la tabla 49.1.

Este documento supuso un gran paraguas que amparaba a las diferentes leyes que se iban desarrollando en cada país. En concreto, en España, marcó las pautas para el desarrollo de la Ley de Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (39/2006, 14 de diciembre); y de las modificaciones y nuevas incorporaciones en las Leyes Educativas, en relación al alumnado con diversidad funcional, incluyendo términos como la equidad (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

TABLA 49.1

Recopilación de los Artículos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que hacen alusión a los derechos de las mujeres y las niñas con discapacidad

<p>Artículo 6 (p. 8) Mujeres con discapacidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. 2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención.
<p>Artículo 7 (p. 8 y 9) Niños y niñas con discapacidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. 2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño 3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.
<p>Artículo 8 (p. 9) Toma de conciencia</p>	<p>b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.</p>
<p>Artículo 16 (pp. 13 y 14) Protección contra la explotación, la violencia y el abuso</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género. 2. Los Estados Partes también adoptarán todas las medidas pertinentes para impedir cualquier forma de explotación, violencia y abuso asegurando, entre otras cosas, que existan formas adecuadas de asistencia y apoyo que tengan en cuenta el género y la edad para las personas con discapaci-

TABLA 49.1 (continuación)

	dad y sus familiares y cuidadores, incluso proporcionando información y educación sobre la manera de prevenir, reconocer y denunciar los casos de explotación, violencia y abuso. Los Estados Partes asegurarán que los servicios de protección tengan en cuenta la edad, el género y la discapacidad.
Artículo 24 (pp. 18 y 19) Educación	<p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <p>a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;</p> <p>b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;</p>
Artículo 28 (p. 23) Nivel de vida adecuado y protección social	b) Asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en particular las mujeres y niñas y las personas mayores con discapacidad, a programas de protección social y estrategias de reducción de la pobreza.

Fuente: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Pero que existan unas leyes no siempre es garantía de que no se vulneren los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad. Y esto puede ocurrir en tres planos diferentes: el del poder, la violencia y la educación.

Haciendo alusión al primero, el lema de la ONU para el Día Internacional de la Mujer en 2016 fue: «Por un Planeta 50-50 en 2030: Demos el paso para la igualdad de género»; planteando reflexiones sobre el desarrollo sostenible, la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres y los derechos humanos (ONU Mujeres, 2016). La historia ha demostrado que el Estado, los Estados, desde su creación, han sido, en ocasiones, aparatos de coerción/represión de los hombres, en los que unos podían ejercer su poder sobre otros y sobre otras, las mujeres, siendo relegadas a un segundo plano. En los escritos, si se parte de los religiosos, la mujer fue creada para «ayudar» al hombre, como se contempla en el Génesis de la Biblia; más tarde, Agustín de Hipona establecía que «la mujer por sí misma no es la imagen de Dios»; Tomás de Aquino esgrimía que la mujer «está de forma natural sujeta al hombre, porque en el hombre predomina la razón»; Calvino, más tarde, argumentó que «las mujeres por naturaleza (esto es, por la ley natural de Dios) nacen para obedecer, porque todos los hombres sabios siempre han rechazado el gobierno de las mujeres, como monstruosidad contranatura» (Muñiz, s.f.).

Igualmente, en la organización de las sociedades, la gran mayoría han tenido un marcado funcionamiento y poder patriarcal, aunque hayan existido y existan algunas matriarcales o matrilineales, como son los casos de la Aldea de Umoja (Kenia), los Mosuo (China), etnia Bijagó (Orango Grande, frente a Guinea Bissau); Juchitan (Oaxaca, México), los Khasi y los Garo (India); los Minangkabau (Isla de Sumatra); los Akan (Gana); los Bribri (Limón, Costa Rica); e incluso los grupos de mujeres exiliadas en el Sáhara Occidental actualmente.

En el caso de las mujeres y niñas con discapacidad, como se ha señalado anteriormente, existen factores (género, edad, etnia, orientación sexual, normas culturales y situación socioeconómica) que pueden interactuar con la propia discapacidad, desencadenando esos mecanismos de la estructura de poder y provocar una mayor marginación o exclusión (Haegele y Hodge, 2016; Oliver, 2013; Stern, Van der Heijden y Dunkle, 2020). En esta línea, Lorente (2007), citando a Walter (1979), señala que «el elemento común que está en el origen y en la finalidad de las conductas violentas contra las mujeres, son los valores culturales que han actuado sobre cada uno de los géneros y que han hecho de ellos un elemento de desigualdad sobre el que construir una posición de poder, ya que el reconocimiento de las funciones asignadas a cada uno de los géneros (masculino y femenino) no solo es distinto por ser estas diferentes, sino que, ante todo, se debe a que tienen un valor distinto» (p. 22).

El segundo aspecto, la violencia, va de la mano del primero. Según datos de UNICEF (2016), las mutilaciones o ablaciones genitales (unos 200 millones, antes de que cumplieran 5 años de edad), lapidaciones, matrimonios infantiles forzosos, violaciones (dentro y fuera de la pareja), prostitución, trata de menores, vejaciones y asesinatos, siguen a la orden del día. 1 de cada 3 mujeres sigue sufriendo violencia física o sexual (ONU Mujeres, 2016); más de 300.000 han muerto al dar a luz en el (ONU, 2015), en países en los que los recursos son limitados o inexistentes. En España mueren anualmente entre más de 50 y 80 mujeres por feminicidios (1163 en total desde los primeros registros, en 2010).

Una visión al ámbito internacional muestra que hasta el 70% de las mujeres ha sufrido violencia de tipo físico y/o sexual en algún momento de su vida (el 50% a niñas menores de 16 años), un 43% la psicológica, siendo habitual que la agresión viniese del entorno familiar o de la pareja sentimental (ONU, 2015; ONU Mujeres, 2016; UNICEF, 2014; 2016).

En el caso de niñas y mujeres con algún tipo de discapacidad, un 19,2% (hombres = 12%) según datos del Informe Mundial sobre Discapacidad (OMS, 2011), la desigualdad, la discriminación por género, el abuso (físico, psíquico y sexual) y la violencia hacia ellas se incrementan hasta tres veces, implicando en muchos casos el aislamiento social, la trata, reclusión en centros, el tratamiento psiquiátrico e, incluso, esterilización forzosa (Bachellet, 2013). Alriksson-Schmidt, Armour y Thibadeau (2010), llegaron a la conclusión de que el riesgo de sufrir violencia sexual en niñas y adolescentes con discapacidad era mucho mayor.

Otros estudios muestran que es esa violencia la que puede conducir a la discapacidad o incrementa el riesgo de padecerla (Hasan, Muhaddes, Camellia, Selim y Rashid, 2014; Thomas, Joshi, Wittenberg y McCloskey, 2008). En esta línea, Lakshmi Puri, subsecretaria general y directora ejecutiva adjunta de ONU Mujeres, en el panel de debate sobre pre-

vencción y erradicación de la violencia contra las mujeres con discapacidad (celebrado en Nueva York, el 23 de octubre de 2012), denunciaba que «las mujeres golpeadas corren más riesgos de sufrir discapacidad física o mental. Las agresiones sexuales pueden causar discapacidad permanente». Además, se ha observado que tienen mayor tendencia a sufrir trastornos de ansiedad y depresión, problemas en el sueño, intentos de suicidio y consideran su salud general peor que la de aquellas mujeres que no han sufrido la violencia (Ellsberg, Jansen, Heise, Watts y García-Moreno, 2008; Hasan et al., 2014).

Por otro lado, como se ha indicado anteriormente, diversos estudios han mostrado que existe un mayor riesgo de sufrir violencia interpersonal (Ballan y Freyer, 2020; Hughes et al., 2011; Hughes et al., 2012; Jones et al., 2012; Lund, 2020; Stern et al., 2020), encontrando que la prevalencia de padecerla a lo largo de la vida oscila entre 26% y el 90% para las mujeres con discapacidad (Hughes et al., 2011); y que las formas de abuso y violencia son más graves y por períodos de tiempo más prolongados.

En este sentido, la Educación, el tercer plano de esta revisión, es considerada como la herramienta más generadora de cambio y transformación que tienen las sociedades, en general, y el ser humano, en particular. En una conferencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (España), el 25 de febrero de 2016, Miguel Lorente afirmaba que «el gran enemigo del poder es la cultura. El conocimiento organizado sobre el sentido de una sociedad como instrumento transformador». Pero, en muchos casos, son las niñas, en concreto aquellas con discapacidad, a las que se les niega el acceso a la educación y a la cultura, por no considerar que es importante para ellas, por factores culturales, o por vergüenza o temor a su integridad física y psíquica.

Datos de la Unesco (2015) mostraban que 246 millones de niñas y niños sufren violencia escolar cada año, que el alcance y las formas de la violencia variaban, y que las niñas con discapacidad estaban en una situación de mayor riesgo de sufrir violencia sexual, acoso y explotación. Alriksson-Schmidt et al. (2010), en un estudio realizado con niñas adolescentes con discapacidad, concluían que las consecuencias de la violencia en ellas eran variadas, que no solamente tenían efectos a nivel físico y emocional (desde embarazos y problemas ginecológicos a largo plazo, a depresión, estrés postraumático, aislamiento social o suicidio), sino también en el rendimiento escolar, afectando negativamente a sus opciones educativas o vocacionales, así como a la posterior incorporación al mundo laboral. Igualmente, el informe de la OMS (2011) afirmaba que estas alcanzan menores resultados en los entornos educativos, tenían menos apoyo y respaldo social.

Por otro lado, Shah, Tsitsou y Woodin (2016) y Taylor, Cameron, Jones, Franklin, Stalker y Fray (2015), plantean que en las futuras estrategias y programas de protección infantil en niños y niñas con discapacidad, estos deben diseñarse e implementarse para crear conciencia entre los profesionales y la sociedad, y alentarlos a escuchar las preocupaciones de este colectivo; puesto que otros estudios (Ballan et al., 2015; Stern et al., 2020) han mostrado que cuando se sufre violencia en la infancia, existen menos probabilidades de tener educación secundaria y más probabilidades de estar desempleadas y vivir en condiciones de pobreza extrema.

3. CONCLUSIONES

Los organismos internacionales (OMS, UNICEF, Unesco, etc.), a través de diversos informes, han mostrado que las niñas y mujeres con discapacidad presentan mayores tasas de pobreza, desigualdad y exclusión social, educativa y laboral; así como mayor vulnerabilidad, abuso, aislamiento y otros trastornos (depresión, ansiedad e intentos de suicidio). Por este motivo, a nivel legislativo, se sigue requiriendo regulaciones y políticas de desarrollo para lograr que se cumplan sus derechos, puesto que se sigue observando que la negación de los derechos humanos a nivel de salud, empleo y educación determina una situación de pobreza generalizada, vulnerabilidad y exclusión (Gómez, Unanue y Núñez, 2014).

Por este motivo, los y las profesionales de la Educación, deben seguir promoviendo programas enfocados a educar a las mujeres y niñas con discapacidad, para que tengan derecho a una vida libre de violencia y explotación; programas basados en la prevención de estas situaciones y actos, para evitar su recurrencia y mitigar sus consecuencias una vez que se ha producido (Mikton y Shakespeare, 2014); además de potenciar medidas como más apoyo social e institucional para las personas que han sufrido violencia o se encuentran en una situación de vulnerabilidad, ya que menos del 40% de las niñas y mujeres han buscado ayuda. Más leyes y mayor cumplimiento de las mismas; luchar contra la culpabilidad social y emocional por miedo a las consecuencias, y potenciar la educación y la cultura, creando conciencia.

Igualmente, la educación, la cultura, la formación, son las herramienta más valiosas para luchar contra esta lacra social y cultural; el instrumento más potente para generar cambio. Como dice Pere Camps: «la cultura es el kalashnikov del siglo XXI». Por ello, es necesario proporcionarles una formación adecuada a sus necesidades y capacidades, de forma proactiva y desde edades tempranas, que les ayude a comprender qué recursos están disponibles para ellas. Y, como sociedad, se debe continuar investigando este tema para asegurar una mayor y más completa comprensión de esta problemática y poder crear soluciones efectivas (Ballan y Freyer, 2020; Rosen, 2006), en pro de una mejora de su calidad de vida, funcionalidad y estado emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Alriksson-Schmidt, A. I., Armour, B. S. y Thibadeau, J. K. (2010). Are adolescent girls with a physical disability at increased risk for sexual violence? *Journal of School Health*, 80(7), 361-367.
- Bachellet, M. (2013). Observaciones iniciales de Michelle Bachelet, Directora Ejecutiva de ONU Mujeres en panel sobre «Violencia contra mujeres y niñas con discapacidad» 8 de marzo de 2013. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2013/3/michelle-bachelets-introductory-remarks-at-a-panel-on-vam-with-disabilities>
- Ballan, M., Freyer, M., Marti, C., Perkel, J., Webb, K. y Romanelli, M. (2015). Looking beyond prevalence a demographic profile of survivors of intimate partner violence with disabilities. *Journal of Interpersonal. Violence*, 29(17), 3167-3179.

- Ballan, M. y Freyer, M. (2020). Occupational Deprivation Among Female Survivors of Intimate Partner Violence Who Have Physical Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 74, 7404345010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.038398>
- Ellsberg, M., Jansen, H. A. F. M., Heise, L., Watts, C. H. y Garcia-Moreno, C. (2008). Intimate partner violence and women's physical and mental health in the WHO multi country study on women's health and domestic violence: An observational study. *Lancet*, 371, 1165-1173.
- Gómez, J. A., Unanue, C. y Núñez, B. (2014). Social image of disability. Vulnerability of the dignity of women with disability and social exclusion contexts. *Procedia*, 161, 115-120. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.019
- Haegele, J. A. y Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68, 193-206.
- Hasan, T., Muhaddes, T., Camellia, S., Selim, N. y Rashid, S.F. (2014). Prevalence and Experiences of Intimate Partner Violence Against Women With Disabilities in Bangladesh: Results of an Explanatory Sequential Mixed-Method Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(17), 3105-3126. Doi: 10.1177/0886260514534525
- Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., ... y Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*, 379, 1621-1629. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61851-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61851-5)
- Hughes, R. B., Lund, E. M., Gabrielli, J., Powers, L. E. y Curry, M. A. (2011). Prevalence of interpersonal violence against community-living adults with disabilities: A literature review. *Rehabilitation Psychology*, 56, 302-319. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025620>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia. Recuperado de: <https://www.ine.es/revistas/cifraine/1009.pdf>
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., ... y Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*, 380, 899-907. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35.
- Lund, E. M. (2020). Interpersonal Violence Against People With Disabilities: Additional Concerns and Considerations in the COVID-19 Pandemic. *Rehabilitation Psychology*, 65(3), 199-205. <http://dx.doi.org/10.1037/rep0000347>
- Mikton, Ch. y Shakespeare, T. (2014). Introduction to Special Issue on Violence Against People With Disability. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(17) 3055-3062. Doi: 10.1177/0886260514534531
- Muñiz, M. (s.f.). *La interpretación bíblica y el papel de la mujer*. Extraído de: http://www.mercaba.org/FICHAS/Teologia_latina/interpretacion_biblica_papel_mujer.htm
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28, 1024-1026.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *World report on disability*. Washington: The World Bank: World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *10 datos sobre la discapacidad*. Recuperado de: <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de Naciones Unidas (2015). *The World's Women 2015, Trends and Statistics, Chapter 6: Violence against Women*.
- Puri, L. (2012). Discurso de Apertura de la Subsecretaria General y Directora Ejecutiva Adjunta de ONU Mujeres en el Panel de Debate sobre *Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres con Discapacidad*. Nueva York, 23 de octubre de 2012. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2012/10/forgotten-sisters-violence-against-women-and-girls-with-disabilitie>
- Rosen, D. B. (2006). Violence and exploitation against women and girls with disability. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 170-177. Doi: 10.1196/annals.1385.002
- Shah, S., Tsitsou, L. y Woodin, S. (2016). «I can't forget»: Experiences of Violence and Disclosure in the Childhoods of Disabled Women. *Childhood*, 23(4), 521-536. <https://doi.org/10.1177/0907568215626781>
- Stern, E., Van der Heijden, I. y Dunkle, K. (2020). How people with disabilities experience programs to prevent intimate partner violence across four countries. *Evaluation and Program Planning*, 79, 101770. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101770>
- Taylor, J., Cameron, A., Jones, C., Franklin, A., Stalker, K. y Fry, D. (2015). *Deaf and Disabled Children Talking about Child Protection*. University of Edinburgh: NSPCC Child Protection Research Centre.
- Thomas, K. A., Joshi, M., Wittenberg, E. y McCloskey, L. A. (2008). Intersections of harms and health: A qualitative study of intimate partner violence in women's lives. *Violence Against Women*, 14, 1252-1273.
- Unesco (2015). *Education for All Global. School-related gender-based violence in preventing the achievement of quality education for all*. Recuperado de: <https://en.unesco.org/gem-report/node/818>
- UNICEF (2014). *Ending Child Marriage: Progress and Prospects*. Recuperado de: <https://data.unicef.org/resources/ending-child-marriage-progress-and-prospects/#>
- UNICEF (2016). *Female Genital Mutilation/Cutting: A global concern*. Recuperado de: https://www.unicef.org/media/files/FGMC_2016_brochure_final_UNICEF_SPREAD.pdf

50 Hombres, igualdad y paternidad: cuestiones candentes para abordar el género

David Martín Vidaña y Carmen María Martín Suárez

1. INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XXI, los estudios socio-culturales realizados desde la perspectiva de la masculinidad e identidad masculina constituyen un referente político, cultural, social y económico emprendido con la finalidad de promover nuevas masculinidades positivas (Boscán, 2008), masculinidades alternativas o disidentes (Lomas, 2008) y masculinidades igualitarias (Flecha, Puigvert y Ríos, 2013). Estas nuevas formas de ser hombre, implican llevar a cabo numerosos cambios que permitan desvincular a hombres y mujeres de la asignación de estereotipos y roles sociales que imponen el dominio de un género sobre otro. No obstante, si bien hoy en día no son compartidas por un elevado número de hombres, poco a poco están consiguiendo tener mayor impacto en la actual sociedad.

Teniendo en cuenta este hecho, resulta conveniente destacar que la participación masculina como elemento de reivindicación familiar, laboral y de cuidado infantil requiere mayor compromiso científico-académico. A nivel europeo, escasos estudios e investigaciones denotan la falta de recursos sociales, políticos, culturales y económicos para con la corresponsabilidad laboral y familiar de hombres y mujeres (Jean, 2015; Podnieks, 2016; Suwada, 2017). Así pues, cabe señalar que el 50% de los hombres españoles no coopera en el reparto de tareas domésticas y familiares y solo el 33% de ellos limpian la casa y cuidan de sus descendientes (Alberdi y Escario, 2007). En el caso de personas mayores en situación de dependencia, la participación del hombre en trabajos de cuidado remunerado denota el desafío de poder y autoridad para con el modelo de masculinidad tradicional establecido (Brannen y Moss, 2003).

De forma paralela, conviene señalar que el movimiento feminista junto con los Estados Miembros de la Unión Europea, participan paulatinamente en constante lucha social contra la desigualdad de género. Así pues, términos tales como: reparto de tareas y responsabilidades, conciliación de la vida familiar y laboral, cuidado e interdependencia, democracia paritaria, reivindicación de cuidado, monoparentalidad masculina, paternidad infantil y nueva paternidad, cada día son más utilizados con el propósito de manifestar la

voluntad de logro de igualdad (Avilés, 2015; Ranson, 2015; Martín-Palomo, 2016; Johansson y Andreasson, 2017).

En todo caso, a principios de nuevo siglo, el acceso de la mujer al mercado laboral de trabajo constituye un punto de inflexión en la concepción de masculinidad y paternidad (Elliott, 2016). En este sentido, cabe señalar que el hombre adquiere mayor protagonismo en quehaceres doméstico-familiares, reivindicando, por consiguiente, nuevas formas de vivir la paternidad, entendida esta como experiencia de vinculación personal y emocional. Sin embargo, investigaciones recientes afirman aún hoy día la presencia arraigada de modelos tradicionales de género en instituciones públicas y familiares, aspecto que evidencia el largo camino a recorrer en aras de fomentar la voluntad de logro de igualdad.

2. DESARROLLO DEL TEMA

Revisar la literatura existente sobre la construcción sociocultural e histórica de la masculinidad, así como diferentes aspectos de interés relacionados con la identidad masculina, tal y como es la construcción de un nuevo modelo social de masculinidad basado en la corresponsabilidad de tareas domésticas, familiares y de cuidado infantil, no es tarea nada fácil, sobre todo, dado la cantidad de impedimentos que evidencian este tipo de investigaciones, cuando la comunidad académica, compuesta en su gran mayoría por hombres vinculados a las Ciencias Sociales y Estudios de Género, presenta desconfianza e incertidumbre para aceptar el estatus de objeto de estudio de la investigación.

Los actuales estudios sobre masculinidad e identidad masculina —*Men's studies, Studies of men and masculinities o Critical studies of men and masculinities*— se sitúan y comienzan a producirse desde el momento en el que la sociedad occidental promueve un cambio a nivel político, cultural y económico en la mentalidad masculina. Este cambio social, se produce pues, a través de los efectos producidos en la posición subjetiva y genérica de hombres y mujeres a partir de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, así como la Revolución Tecnológica, promovida en los años 80 con el propósito de denunciar y dismantelar los modelos tradicionales de género establecidos (Burin, 2003).

En este sentido, podemos afirmar que es a partir de 1990 cuando en el ámbito europeo y latinoamericano se comienzan a publicar y propagar diversos estudios e investigaciones elaborados en su mayoría por hombres, los cuales, pretenden analizar e investigar aspectos relacionados sobre la construcción social y cultural de la masculinidad y sus efectos en la vida de hombres y mujeres, así como en las diversas formas de comprender e interpretar la subjetividad presente en la identidad masculina. Bourdieu (2001, 2005), Lomas (2003, 2008), Connell (2005), Segal (2007), Hanlon (2012), Kimmel (2013), y Salazar (2013), entre otros autores, constituyen el pilar fundamental de investigación sobre el objeto de estudio presente.

Hoy en día, investigaciones y estudios recientes sobre la construcción sociocultural e histórica de la masculinidad, pretenden cuestionar e interpretar el papel actual del hombre en sociedad durante las dos últimas décadas. De hecho, diferentes disciplinas sociales centradas en el estudio y análisis de la identidad masculina, coinciden en promover dife-

rentes modelos alternativos de ser hombre que converjan en la voluntad de logro de igualdad de género, así como en el fomento de principios éticos de igualdad y/o equidad y justicia entre los sexos. Estas nuevas alternativas de ser hombre, promovidas en mayoría por el movimiento feminista y diferentes asociaciones y grupos de hombres antisexistas, unen a hombres y mujeres de todo el mundo (Lomas, 2004).

2.1. La construcción sociocultural de la masculinidad

Con la finalidad de conocer e interpretar la realidad sociocultural e histórica de la masculinidad, resulta imprescindible analizar la literatura existente desde la panorámica general ofrecida por las diferentes disciplinas sociales y los estudios de género. En este sentido, el aporte brindado por las Ciencias Sociales, permite ofrecer una interpretación de diferentes rasgos históricos, culturales, políticos y sociales que definen las transformaciones históricas, antropológicas, psicológicas y políticas, establecidas en el desarrollo de la masculinidad e identidad masculina.

En primera instancia, el enfoque histórico pretende ofrecer una descripción generalizada de aquellos rasgos de la masculinidad presentes en las diferentes etapas de la historia de vida humana. De este modo, es posible concebir la masculinidad cual expresión genérica existente de diversas formas a lo largo de la historia. Así pues, resulta evidente reinterpretar la historia para constatar la presencia del hombre como actor social que adquiere sentido a partir de expresiones de género; es decir, separar a los hombres como seres humanos para interpretar su desarrollo histórico como entidad social, individual y colectiva. En consecuencia, el enfoque histórico, permite, por tanto, destacar los escasos, pero a la vez, significativos ejemplos de la crisis del género masculino, para de esta forma, adquirir una versión generalizada sobre el carácter que adopta la identidad masculina en la actualidad (Montesinos, 2002).

Por otra parte, el enfoque de la Antropología Social pretende profundizar en el análisis de la cultura, y por consiguiente, en el estudio de las relaciones sociales que detentan el carácter autoritario de la sociedad, aportando, para ello, una serie de elementos que permiten determinar el papel que desempeñan hombres y mujeres en la reproducción de las relaciones sociales dentro de las estructuras de poder y la simbología que le corresponde. Se ha demostrado, a través de los diversos estudios ofrecidos por la Antropología Social de las sociedades tribales, que masculinidad y feminidad se expresan de múltiples y variadas formas, dependiendo, en todo caso, de la estructura cultural que mantiene la sociedad. En otras palabras, la masculinidad no se expresa de forma única y universal, pues no es un rasgo social constante, sino un conjunto de manifestaciones propias de diferencias culturales que coexisten en un momento histórico determinado, sin negar, además, diferentes formas de expresión de una misma tipología de masculinidad.

En este sentido, resulta imprescindible tener en cuenta que en la actualidad, la sociedad occidental se sustenta en una estructura que históricamente implica la dominación masculina sobre la femenina, por tanto, el poder ha sido atribuido única y exclusivamente por y para el hombre. Tal y como señala Kaufman: «Lo que está realmente en juego no es una hombría biológica, nuestro sexo, sino nuestras nociones de la masculinidad his-

tóricamente específicas, socialmente construidas e incorporadas individualmente» (citado en Montesinos, 2002, p.78).

En cuanto a la Psicología Social, conviene destacar que sus aportaciones contribuyen considerablemente al conocimiento del género masculino tras interpretar la naturaleza del alma y el espíritu humano, y definir los rasgos específicos de la identidad de género. Además, ofrece instrumentos que permiten analizar la estructura subjetiva, a partir de la cual, cada hombre asume su masculinidad. Gracias al aporte de la Psicología Social, los estudios de género han conseguido descubrir los efectos negativos que los rasgos de la identidad masculina tienen sobre las relaciones sociales, las relaciones de pareja y las relaciones familiares, quedando reflejados en el monopolio de poder que detentan los hombres.

Finalmente, el enfoque sociológico representa la versión actual de las disciplinas sociales, permitiendo interpretar la relación de los géneros en diversos contextos sociales de interacción. De esta forma, los cambios producidos en todos los ámbitos de la cultura, dan respuesta a la conformación de nuevas identidades de género. Por tanto, se ha de reconocer la existencia de determinismo cultural si se relaciona la sociología con la antropología, pues la transformación política, económica y social tiene un efecto inmediato en las relaciones de género. De esta forma, la identidad de género es producto de la transformación social, fomentando, este hecho, diversas identidades de género y diferentes formas de comprender la masculinidad.

En síntesis, se puede decir que la Psicología Social es la ciencia que más ha aportado y contribuido al estudio y análisis de la masculinidad debido a su campo de investigación, a diferencia de la Ciencia Política, que a duras penas han contribuido al análisis del tema en cuestión. Además, es posible afirmar que la Sociología ha sido la disciplina social que se ha abastecido de las demás Ciencias Sociales para lograr un enfoque globalizador sobre la construcción de la identidad masculina en la sociedad occidental. De este modo, las indagaciones teóricas producidas por las diferentes disciplinas sociales permiten establecer una nueva ética masculina, así como la invención de nuevas propuestas políticas en construcción (Cazés, 2004).

2.2. Nuevas masculinidades y paternidades: un nuevo reto social

Hoy en día, la paternidad es concebida como una de las formas sociales mediante la cual el hombre manifiesta su identidad y poder masculino. Esta etapa de la masculinidad, se expresa de múltiples y variadas formas en función de expresiones culturales, que responden y manifiestan estereotipos y roles sociales proyectados como prácticas culturales únicas. En este sentido, los cambios producidos en nuestra sociedad, evidencian la necesidad de proclamar nuevos modelos de masculinidad, y sobre todo, nuevos modelos de paternidad que permitan reconocer a hombres y mujeres como iguales, coadyuvando en el reparto de tareas domésticas, familiares y de cuidado infantil y promoviendo nuevos pactos paritarios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres.

Desde este punto de vista, la complicidad manifiesta por el hombre en la corresponsabilidad de quehaceres domésticos y familiares, además de proveer nuevos pactos parita-

rios de conciliación de la vida familiar y laboral de hombres y mujeres, pretende cuestionar la concepción tradicional de paternidad, desprovista de reivindicación de cuidado emocional en la infancia, asumiendo, en consecuencia, luctuosas consecuencias, a saber, entre otras: la imposibilidad de establecer vínculos sentimentales para con el padre, alejado del núcleo familiar y el ámbito privado con el propósito de representación pública de poder y autoridad patriarcal, así como la reproducción socio-cultural del modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional, establecido en sociedad con la finalidad de preservar dominio de poder y supremacía social.

Así pues, resulta conveniente promover vínculos emocionales y/o afectivos de paternidad que permitan adquirir mayor nivel de reconocimiento social, es decir, el modelo de masculinidad hegemónica y/o tradicional presente en nuestra sociedad, además de proveer valores tradicionales vinculados para con el ámbito público y laboral, necesita de la participación en espacios de trabajo supeditados bajo ámbito privado. Este hecho, pretende, por tanto, coadyuvar en el propósito de fomentar la voluntad de logro de igualdad de género. De igual modo, el cambio propuesto en el modelo de masculinidad hegemónica con base en aras de promover nuevas masculinidades alternativas e igualitarias, permite revalorizar el tiempo de cuidado infantil y la puesta en práctica de vínculos emocionales, proporcionando, este hecho, una nueva conceptualización del modelo de masculinidad como elemento proveedor de cuidado emocional en la infancia (Salazar, 2013).

En otras palabras, nuestro desafío para con el modelo de paternidad tradicional no solo permite proveer un cambio de modelo autoritario, sino una reubicación del hombre en el espacio privado y en el tiempo destinado a tareas de cuidado infantil. No obstante, no podemos olvidar las dificultades que presenta esta nueva concepción de paternidad, promovidas, en cualquier caso, por dos factores principales:

1. La dificultad de encontrar otros modelos que sirvan de referente alternativo.
2. La valentía del hombre para trasgredir la norma y romper con los estereotipos y roles de género establecido en la sociedad patriarcal.

Llegado este punto, cabe destacar que, en menor medida que las mujeres, limitadas durante siglos por su papel de proveedoras de cuidado, los hombres también se han visto obligados a cumplir las expectativas sociales que les obligan a seguir un determinado modelo de masculinidad tradicional. Por consiguiente, podemos afirmar que nuestro objetivo hoy día es doble; por una parte, definir la masculinidad en plural, dando cabida a la diversidad de opciones personales, familiares, afectivas, sexuales e ideológicas presentes en nuestra sociedad; y, por otra, en caso de optar por el pleno ejercicio de la paternidad, asumir este hecho desde la corresponsabilidad de cuidado y afecto.

La literatura existente sobre el nuevo ideal de paternidad advierte sobre su llegada en la sociedad actual. Sin embargo, esta afirmación no es ninguna realidad, ya que las escasas y rigurosas investigaciones sobre la práctica de nuevas paternidades manifiestan que la mayoría de los padres actuales, definidos como nuevos padres, aún no han comenzado a recorrer el extraordinario camino que la paternidad supone, además, muchos de ellos, no se plantean cambiar la meta en sus propósitos de vida para estar más tiempo con sus hijos/as y compartir su vida por y para ellos/as (Bonino, 2003).

2.3. Los hombres en el reparto de tareas domésticas y familiares

Las aportaciones de Connell (Gil Calvo, 2006; Lomas, 2003), permiten considerar las prácticas y relaciones que construyen los principales patrones de masculinidad, vigentes hoy en día en nuestra sociedad. De este modo Connell (2003) identifica cuatro tipos de masculinidades:

- Masculinidad hegemónica: Es aquella que reproduce al pie de la letra el dominio de poder y autoridad masculina heterosexual, coincidiendo, además, con el prototipo tradicional de virilidad y la cultura del patriarcado. El número de hombres que ejerce con rigurosidad los patrones de la masculinidad hegemónica establecidos es limitado, sin embargo, este grupo de hombres gana por hegemonía, puesto que son directamente los beneficiarios de la subordinación femenina.
- Masculinidad subordinada: Es aquella que «se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada ilegítima y afeminada por quienes ejercen la masculinidad hegemónica» (Lomas, 2003, p. 19).
- Masculinidad cómplice: Es aquella que ejerce dicho grupo de hombres que disfrutan de las ventajas del sistema patriarcal asociado al género masculino, pero al mismo tiempo, respetan a sus esposas, se encargan de traer al hogar el sustento económico familiar y ayudan en las tareas domésticas y familiares.
- Masculinidad marginal: Es aquella que la componen determinados grupos y colectivos de hombres excluidos socialmente. Aunque el término marginación no es el más adecuado para categorizar este tipo de masculinidad, no es posible utilizar otro mejor para describir las relaciones entre la masculinidad dominante y la masculinidad subordinada.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones aquí propuestas, se establecen a partir del estudio y análisis que sobre la identidad masculina, nuevas masculinidades, paternidad y cuidado datan los estudios e investigaciones hasta la fecha. De este modo, es posible contemplar una aproximación sociocultural sobre el interés que el estudio del hombre y la paternidad ha promovido en los últimos años en las diferentes disciplinas sociales y estudios de género.

En la actualidad, los estudios e investigaciones sobre masculinidad e identidad masculina, coinciden en la idea de que la masculinidad es un constructo histórico y cultural, producto de una determinada construcción social de género y, por tanto, al ser identidades adquiridas socialmente, están abiertas a cambios y transformaciones. La masculinidad, al igual que la femineidad, no es una esencia universal e inalterable, sino un efecto de la cultura, un lastre histórico y social de la existencia humana constituida a lo largo de la historia por y para el hombre (Cortés, 2002; Lomas, 2004). Los hombres parecen estar a favor al cambio promovido en términos de igualdad en determinados momentos críticos de

transición vital, como puede ser el nacimiento del primer hijo/a. Por tanto, y si se tiene en cuenta este hecho, las políticas que promueven el cambio deben de apuntar a esos momentos vividos por el hombre (Bonino, 2003).

Para conseguir y fomentar una mayor participación masculina en el ejercicio de la paternidad y cuidado infantil, así como en la corresponsabilidad de tareas domésticas y familiares, Kimmel (1992) propone hacer lo mismo que hizo el feminismo, producir un modelo que se maneje en dos niveles: por un lado; el nivel de las transformaciones interpersonales, que permite dar a conocer los sentimientos y emociones de los hombres; y por otro, el nivel de las transformaciones interpersonales, el cual pretende integrar a la vida pública a hombres y mujeres como personas igualitarias. De este modo, resulta imprescindible fomentar la participación de los hombres en políticas públicas de apoyo para conseguir que se instalen centros de educación infantil próximos al lugar de trabajo, así como ampliar los permisos de paternidad y mayores compensaciones económicas retribuidas al nacimiento para sus progenitores, la libertad de los derechos reproductivos de la mujer, la protección contra el acoso sexual y los maltratos y violencia de género, considerados asuntos tanto de hombres como de mujeres. Por consiguiente; Kimmel (1992) afirma: «Las mujeres no podrán ser nuestras iguales sin estos cambios, y nuestra vida como hombres definitivamente se va a empobrecer» (p. 138).

En este sentido, las áreas de intervención en el ámbito social, educativo y sanitario son de especial interés para hombres y mujeres, así como asociaciones de hombres que quieren promover en la actualidad nuevos modelos de paternidad, nuevos padres participativos en la relación doméstica, laboral y familiar, y padres igualitarios en el reconocimiento de la igualdad y equidad de derechos y deberes de hombres y mujeres. Para ello, es necesario fomentar nuevos modelos sociales comprometidos con la participación de hombres, y sobre todo, de nuevos padres; promoviendo leyes que favorezcan la conciliación de la vida familiar y laboral y estableciendo nuevas propuestas de actuación a partir de los modelos sociales de masculinidad y paternidad tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Fundación BBVA.
- Avilés, M. (2015). *La monoparentalidad masculina en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Bonino, L. (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 171-182.
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 41, 93-106.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2005). La dominación masculina revisitada. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 67, 9-22.
- Brannen, J. y Moss, P. (eds.) (2003). *Rethinkings children's care*. Open University Press.
- Burin, M. (2003). La construcción de la subjetividad masculina. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 84-104). Paidós.

- Cazés, D. (2004). El feminismo y los hombres. En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 35-44). Paidós.
- Connell, R. W. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Paidós.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2.ª ed.). Berkeley: University of California Press.
- Cortés, J. M. (2002). *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Generalitat Valencia.
- Elliott, K. (2016). Caring Masculinities. Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240-259.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The new masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Gil Calvo, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Anagrama.
- Hanlon, N. (2012). *Masculinities, care and equality: Identity and nurture in men's lives*. London: Palgrave Macmillan.
- Jean, P. (2015). *Les hommes veulent-ils l'égalité?: sur l'engagement des hommes en faveur de l'égalité entre les sexes*. Editions Belin.
- Johansson, T. y Andreasson, J. (2017). *Fatherhood in transition: Masculinity, identity and everyday life*. Palgrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Isis Internacional: Ediciones de las Mujeres*, 17, 129-138.
- Kimmel, M. (2013). *Angry with men: American masculinity at the end of an Era*. Nation Books.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-27). Paidós.
- Lomas, C. (2004). ¿Los chicos no lloran? En C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 9-32). Paidós.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península.
- Martín-Palomo, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa.
- Podnieks, E. (2016). *Pops in Pop Culture: Fatherhood, masculinity, and the new man*. Palgrave Macmillan
- Ranson, G. (2015). *Fathering, masculinity and the embodiment of care*. Palgrave Macmillan.
- Salazar, O. (2013). *Masculinidades y ciudadanía: Los hombres también tenemos género*. Dykinson.
- Segal, L. (2007). *Slow motion: Changing masculinities, changing men* (3.ª ed.). Palgrave Macmillan.
- Suwada, K. (2017). *Men, fathering and the gender trap: Sweden and Poland compared*. Palgrave Macmillan.

51

La masculinidad hegemónica como factor de riesgo: un análisis de género

Carmen Ruiz-Repullo¹ Juan López-Morales² y Salvador Baena-Morales³

1. INTRODUCCIÓN: EL GÉNERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

El estudio sobre masculinidad o masculinidades es relativamente reciente y va muy unido a los estudios de género y los estudios feministas. A este respecto, dentro de la teoría feminista hay un momento esencial, en los años setenta, caracterizado por la asunción de la categoría género dentro de sus discursos, un contexto marcado por un especial interés en visibilizar las dicotomías naturaleza/cultura, sexo/género. Se trataba de una postura basada en lo dual, en lo dicotómico, como forma de desencialización de aquello que se pensaba natural o biológico, y que posteriormente dio lugar a un corpus teórico y metodológico que tuvo, y sigue teniendo, como resultado importantes debates, teorías y reflexiones (Scott, 1996; Connell, 1997; Del Valle, 2002; Biglia, 2014; Pujol y Montenegro, 2013).

Relacionado con los estudios sobre masculinidad, Connell (1987) comienza a desarrollar una teoría social sistémica del género, considerado como una estructura de relaciones sociales. Su reflexión se inscribe dentro del enfoque denominado *teoría de la práctica*, que postula que la acción humana no excluye el estudio de los sistemas o estructuras sociales, sino que lo complementa. La sociedad es un producto humano de la misma manera que el sujeto es un producto social (Berger y Luckmann, 1991).

Siguiendo con Connell (1987), el género, por tanto, debería analizarse como una estructura de relaciones sociales que es preciso desagregar para proceder a su estudio porque, aunque cada una de sus partes sean diferentes, están en continua interrelación. Las tres partes en las que divide el análisis del género son: las relaciones de producción, las relaciones de poder y la *cathexis*. Este último término lo utiliza «para dar cuenta de la cons-

1 Departamento de Sociología (Universidad de Granada), España, carmenruizr@ugr.es

2 Departamento de Antropología Social (Universidad de Granada), España, jlopezmorales@ugr.es

3 Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas (Universidad de Alicante), España, salvador.baena@ua.es

trucción emocional de las relaciones sociales con los «objetos», es decir, por ejemplo, las otras personas con el mundo real» (Connell, 1987: 112). De este modo, esta categoría estructural correspondería a la organización de los sentimientos, deseos, sexualidades y cuerpos, tanto en función de las prohibiciones expresadas en las normas y las leyes de una sociedad concreta, como en la construcción emocional de lo femenino y lo masculino (Del Valle, 2002). Este autor insiste en que las relaciones de género están insertas en las distintas instituciones, entre las que se encuentra la familia, el estado, la escuela o la economía, pero también el grupo de iguales, las relaciones afectivas. A cada una de estas estructuras las denomina *regímenes de género*. A su vez, cada una de estas estructuras se convierte en un agente de socialización de género.

A grandes rasgos, podemos entender el proceso de socialización como aquél por el que atravesamos las personas para convertirnos en miembros de una sociedad (Berger y Luckmann, 1991), sin embargo, esta socialización no es igual para mujeres y hombres. Atendiendo a la teoría de la socialización diferencial de género, niños y niñas, en su proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes de socialización, adquieren una identidad diferenciada de género que conlleva, entre otros aspectos, actitudes, códigos y normas de conducta asignadas a cada género (Ferrer y Bosch, 2013). En lo que se refiere a la socialización de género, la producción de estereotipos en cuanto a lo femenino y lo masculino, en cuanto a mujeres y hombres, son utilizados en multitud de ocasiones para crear categorías culturales presentadas como algo derivado de lo biológico (Colás y Villaciervos, 2007). Por ejemplo, a los chicos se les suele relacionar con estereotipos de fuerza y energía, mientras que a las chicas se las relaciona con la ternura o los afectos, como si estas cualidades tuvieran un peso biológico y no cultural.

La socialización diferenciada y desigual desde la infancia lleva implícita una «esencialización» de lo que significa ser niña y niño. Así, a los niños se les tiende a asociar con el poder, la racionalidad o la fuerza, mientras que a las chicas se las relaciona con la pasividad, la dependencia, el afecto y el cuidado (Ferrer y Bosch, 2013). Según ambas autoras, una de las claves de este proceso de socialización diferencial y desigual de género «radica en la congruencia de los mensajes emitidos por los diferentes agentes socializadores. Así, esos mensajes repetidos una y otra vez llegan en muchos casos a ser interiorizados por la persona, que “los hace suyos” y acaba pensando y comportándose en consecuencia» (*Ibidem*, 107). Con estas premisas preestablecidas en la sociedad, los agentes socializadores marcan pautas y modelos que tienden a afianzar la desigualdad basada en la identificación con uno u otro género.

Pero el proceso de socialización no podemos entenderlo únicamente desde un punto de vista pasivo. Connell (1987) hace una crítica a la teoría de la socialización de Berger y Luckmann (1991) aludiendo a la ceguera de la misma para dar cuenta de la resistencia al poder que pueden tomar los sujetos en este proceso. Es decir, las personas no somos pasivas en el proceso de socialización, sino que tenemos capacidad de agencia, capacidad de transformación, existe una socialización que da continuidad al poder hegemónico, pero también existe una socialización para el cambio. Para este autor, los regímenes de género no están exentos de crisis, muy al contrario, la crisis es algo que siempre está presente en los distintos niveles de la estructura social, desde lo macro a lo micro, desde la economía

o el estado a las relaciones interpersonales. En la medida en que las posturas contrahegemónicas se mueven, las posiciones hegemónicas tienden a reciclarse para no perder el poder (Lorente, 2009).

Una socialización entendida como algo inmóvil nos conduciría a la aceptación de los regímenes de género (Connell, 1987) sin posibilidad de resistencia; en cambio, entendida esta como algo movable, dinámico, nos permite construir nuevas socializaciones desde una oposición frente al poder hegemónico, tanto para mujeres como para hombres, pero siempre de manera relacional y sin perder de vista que el punto de partida teniendo en cuenta el género, así como otras categorías de análisis como clase, raza o preferencia sexual, no es el mismo (Del Valle, 2002).

Basándose en todo lo expuesto, este texto tiene como principal objetivo analizar cómo la construcción de un determinado modelo de ser hombre, lo que a continuación definiremos como masculinidad hegemónica, se convierte en un factor de riesgo no solo para las mujeres, sino también para los propios hombres.

2. LA CONFIGURACIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Queremos dejar claro desde el inicio, que hablar de masculinidad hegemónica no es lo mismo que hablar de masculinidad en general, no existe un único modelo de ser hombre. Sin embargo, en este apartado, haremos especial hincapié en el modelo de masculinidad hegemónico al tratarse del modelo que el sistema patriarcal muestra como válido para los propios hombres.

Como se ha reflejado anteriormente, el estudio de las masculinidades y su configuración social es reciente y en él son imprescindibles los trabajos de Connell (1987, 1998) y Badinter (1993), entre otras y otros. Para Connell (1998), el género se estructura en unos contextos institucionales que producen diversas formas de masculinidad. Una masculinidad que, en las dos últimas décadas, ha marcado de manera cualitativa y cuantitativa numerosas investigaciones. Sirviéndose del análisis de tales investigaciones, este autor analiza las principales características de la masculinidad entre las que encontramos:

1. Masculinidades múltiples. La masculinidad no es ahistórica ni acultural, sino que cada cultura y período concreto de la historia interpreta la masculinidad de forma diferente; sin embargo, dentro de un mismo medio cultural, la masculinidad puede adquirir diversas tipologías: no hablamos de un modelo, sino de diversos modelos de masculinidad.
2. Jerarquía y hegemonía. Las distintas masculinidades no se sitúan en un plano horizontal, entre ellas hay relaciones definidas, unas masculinidades son más apreciadas que otras. La forma de masculinidad dominante en un contexto determinado es lo que se viene a denominar masculinidad hegemónica. La hegemonía «indica una posición de autoridad y liderazgo culturales y no un predominio absoluto; a su lado persisten otras formas de masculinidad» (Connell, 1998, p. 54). Pero esta hegemonía no solo tiene que ver con el resto de masculinidades, sino con

el orden de género en su conjunto, con los privilegios que tienen los hombres sobre las mujeres. La hegemonía, como establece Del Valle (2002), nunca es individual, debemos entenderla como un proceso en el que intervienen experiencias, relaciones y acciones que tienen límites y presiones específicas y cambiantes. Para hacer frente a las presiones, la hegemonía, cambia, se recicla, es continuamente modificada, pero su finalidad sigue siendo la misma.

3. Masculinidades colectivas. Las estructuras de género de una sociedad definen determinadas conductas como propiamente femeninas o masculinas, su reproducción es la que configura ser reconocido hombre o reconocida mujer. Es el reconocimiento colectivo el que configura la identidad.
4. Construcción activa. Tanto las masculinidades como las feminidades no existen antes de la conducta social, se activan cuando se ponen en práctica. Tampoco podemos considerarlas un producto terminado, sino que, a través de la práctica, debe (de)mostrarse continuamente, sobre todo cada vez que alguien las ponga en duda.
5. Estratificación. Una de las razones claves que explican que la masculinidad no es un proceso acabado, son las posibles fisuras y contradicciones que generan en la propia construcción del género.
6. Dinámica. Como hemos señalado anteriormente, la masculinidad puede sufrir variaciones, es decir, es dinámica, puesto que se constituye históricamente y, por tanto, puede deconstruirse, modificarse o reinventarse.

Siguiendo con Connel (1987), el modelo de masculinidad hegemónica se va construyendo sobre lógicas del poder, pero siempre desde una dimensión relacional, esto es, se construye en interacción con otros modelos de masculinidad y de feminidad. En este sentido, como afirma Subirats (2007), no existe un modelo de masculinidad único, ya que podríamos caer en el esencialismo del que intentamos huir, hablando de un determinismo biológico con escasas posibilidades de cambio. Sin embargo, como señala Badinter (1993), sí existe una jerarquización de estos modelos de masculinidad que se establece en función de los valores imperantes en nuestra sociedad.

De las muchas definiciones que existen sobre masculinidad hegemónica, la de Óscar Guash, atiende a un concepto que nos resulta relevante en este trabajo, el de reconocimiento, definiéndola como «el resultado de una estrategia política mediante la cual ciertos varones se reconocen y se respetan entre sí» (2008, p. 31). Una conceptualización que sitúa en los márgenes a otros varones, bien porque no necesitan de este reconocimiento, hablamos de hombres que cuestionan el modelo hegemónico y sus privilegios frente a las mujeres, bien porque tienen orientaciones sexuales fuera de la heteronormatividad, lo que no quiere decir que cuestionen los privilegios de género, etc.

Unido al concepto de reconocimiento, encontramos otro de los elementos centrales de la masculinidad hegemónica, la demostración, con la finalidad de ser aceptado y reconocido por el resto de integrantes. Nos referimos en concreto a una serie de elementos que componen este modelo, como son la fuerza, la potencia sexual, el riesgo, la heterosexualidad, el poder, etc. Demostración y reconocimiento son dos características intrínsecamente unidas en la conformación de la masculinidad hegemónica. En este sentido, tiene especial re-

levancia que más de un 10% de las agresiones sexuales múltiples⁴, sean grabadas o fotografiadas como señal de dominio y a la espera de un reconocimiento de los «iguales». A lo que también unimos las grabaciones de chicos haciendo demostración de masculinidad hegemónica al poner el coche a más de doscientos kilómetros por hora, saltar a un tren en marcha o trepar por un edificio sin ningún tipo de seguridad, entre otras tantas «hazañas».

Demostrar que se es un «verdadero hombre» no tiene un final determinado en la vida, no se alcanza a una edad concreta, sino que debe ser demostrado continuamente, sobre todo cuando alguien lo ponga en duda. En este proceso de demostración, es bastante recurrente escuchar a la masculinidad hegemónica la frase «no hay huevos», como reto ante otros hombres para demostrar ser parte del grupo de poder. No entrar en el juego, supondría ser cuestionado por su grupo e incluso rechazado por ser «poco hombre» o traidor. En este juego de poder, como venimos analizando, los hombres se ponen en riesgo para no quedar en el espacio de subordinación y perder los privilegios alcanzados.

El elemento clave para el mantenimiento de este modelo de masculinidad hegemónica deriva de su «naturalización» sobre lo que debe ser un hombre, construido para legitimar el dominio masculino y la desigual distribución genérica de poder. La masculinidad hegemónica se convierte en un poderoso estructurador de identidades masculinas, no es un traje que se pueda poner o quitar tan fácilmente. Que algunos hombres se alejen de este modelo para construir su identidad desde otros valores más igualitarios no infiere en su hegemonía, no puede reemplazarse sin actuar sobre la estructura patriarcal que la sostiene. La masculinidad más igualitaria es poco influyente aún como modelo alternativo, además no se forma a través de la evolución de la masculinidad hegemónica, sino que se define a partir de líneas de fuga con ella (Bonino, 2002).

3. LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA COMO FACTOR DE RIESGO

Una vez analizado el concepto, en este apartado queremos centrarnos en cómo la configuración de la masculinidad hegemónica, ese modelo de ser hombre que se espera en nuestra sociedad patriarcal, es un riesgo no solo para las mujeres, sino para los propios hombres.

Partiendo de los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE en adelante), en la tabla 51.1 se muestran aquellos relativos a las personas condenadas por distintos delitos en nuestro país en 2019. Como puede apreciarse, en todos los tipos de delitos, el número de hombres condenados superan al de mujeres, especialmente en aquellos delitos que guardan especial relación con la agresión física, con la demostración de fortaleza. Del total de personas condenadas en 2019, un 80,5% fueron hombres frente a un 19,5% de mujeres; sin embargo, este análisis estaría incompleto si no analizamos algunos de los motivos que pudieran estar detrás. ¿Podría la configuración de un modelo de masculinidad hegemónico como el que hemos apuntado anteriormente estar detrás de estos datos? A simple vista, podemos preguntarnos por qué hay una diferencia tan significativa entre

4 Para saber más: Geoviolencia sexual. Disponible en: <https://geoviolenciasexual.com/>

hombres y mujeres condenados por diversos delitos. La respuesta a esta pregunta no guarda ninguna relación con aspectos biológicos, los hombres no son por naturaleza más delictivos y/o agresivos que las mujeres, de lo contrario partiríamos de algo inevitable. Hablamos por tanto de una implicación de un modelo de masculinidad que invita a los hombres a ponerse en riesgo y poner en riesgo también a las mujeres, para sobrevivir en los espacios de poder.

Además, atendiendo a los datos del INE de 2019, los chicos menores también están protagonizando la mayoría de las condenas por diversos delitos. Del total de menores que se condenaron el pasado año (14.112), el 79,1% fueron chicos y el 20,9% chicas, algo que coincide con las cifras mostradas en personas mayores de edad.

TABLA 51.1
Personas condenadas por tipo de delito según sexo. INE

Tipos de delito	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Homicidio y sus formas	949	150	1.099
Lesiones	57.072	12.365	69.437
Contra la libertad	23.665	4.163	27.828
Torturas e integridad moral	7.673	429	8.102
Contra la libertad y la indemnidad sexual	3.216	80	3.296
Contra las relaciones familiares	5.315	497	5.821
Contra el patrimonio y el orden socioeconómico	98.489	43.197	141.686
Contra la seguridad colectiva	92.231	11.026	103.257
Falsedades	6.921	1.836	8.757
Contra la Administración Pública	1.482	288	1.770
Contra la Administración de Justicia	17.478	2.957	20.435
Contra el orden público	12.780	2.390	15.170
Resto delitos	4.768	1.145	5.913
Total	332.039	80.532	412.571
Porcentaje	80,5%	19,5%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

A estos datos podemos sumar aquellos que se refieren a la violencia de género, donde los hombres son los únicos condenados y las mujeres las principales víctimas-supervivientes de esta violencia. Atendiendo a lo reflejado en el INE, en el año 2019 fueron condenados con sentencia firme 30.495 hombres por violencia de género, y en lo que llevamos de 2020, 38 hombres han asesinado a sus parejas o exparejas.

En los casos de violencia de género, la configuración de un modelo hegemónico de ser hombre inscrito en la sociedad patriarcal en la que vivimos, se tiene en consideración como elemento central de análisis. Sin embargo, hemos de abrir este análisis de género a otros ámbitos que guardan especial relación con otros delitos como los que hemos mencionado. El abordaje de la masculinidad hegemónica puede ser de especial interés no solo para el estudio e investigación en estos campos, sino para la intervención con los hombres condenados.

4. CONCLUSIONES

El principal interés de este trabajo no era otro que plantear el análisis de la masculinidad hegemónica como un factor de riesgo social, tanto para los hombres como para las mujeres, ya que no se trata de una construcción individual sino relacional. Analizar cómo se construye, bajo qué premisas se configura, se torna esencial para ponerlo en cuestionamiento, para deconstruirlo. Como hemos mostrado, *ser hombre* no lleva implícito ser delincuente o agresor, la violencia es un aprendizaje social que guarda especial relación con un modelo perverso de masculinidad inscrito en una sociedad patriarcal.

Basándose en todo lo expuesto, se presenta como una prioridad tener en cuenta esta construcción hegemónica a la hora de diseñar proyectos de intervención con hombres en los contextos penitenciarios o en los centros de reforma donde se encuentran los menores condenados. El abordaje de este modelo de masculinidad es esencial para la prevención de gran parte de las violencias que sufrimos actualmente. Además, este trabajo de cuestionamiento y reconstrucción de las distintas modalidades de la masculinidad debe ser una línea de trabajo en los planes y programas de prevención de violencia de género, no hemos de olvidar que la violencia machista es un problema de los hombres agresores que sufren las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan*, 47, 121-134.
- Badinter, E. (1993). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 7-36). Bilbao/San Sebastián: HEGOA.

- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes* n.º 6. Seminario de Investigación Feminista de la Universitat Jaume I de Castellón, 7-36.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Connell, R. W. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela, *Kikiriki Cooperación Educativa*, 47, 51-68.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Guash, O. (2008). Los varones en perspectiva de género. Teorías y experiencias de discriminación. *Asparkia*, 19, 29-38.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En M. Rodigou y H. Paulín (eds.), *Coloquios de investigación cualitativa: desafíos en la investigación como relación social* (pp. 15-42). Socialex, Córdoba (Argentina).
- Ruiz-Repullo, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*. Recuperado de: <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N9/La%20perversa%20relacion%20entre%20violencia%20machista.pdf>
- Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Atlánticas «Coeducación: feminismo en acción»*, 2, 166-191.
- Ruiz-Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Subirats, M. (2007). Ser hombre. En M. Castells y M. Subirats. *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* (pp. 49-135). Madrid: Alianza Editorial.

52 Música, cultura juvenil e identidad de género: los contravalores del reguetón

María Teresa Díaz Mohedo¹ y Yolanda Fernández Molina²

1. INTRODUCCIÓN: REGUETÓN Y SOCIEDAD EN EL SIGLO XXI

La música, por su naturaleza artística, que la dota de una enorme capacidad expresiva y comunicativa, contribuye a la formación integral del ser humano, y especialmente al desarrollo de su sensibilidad afectiva y emocional. A través de la música y de los sentimientos que nos despierta, educamos nuestros sentidos para mejorar el conocimiento de nosotros mismos, pero a la vez, modificamos la percepción que tenemos del mundo que nos rodea y la manera de relacionarnos y de interactuar en él.

De una u otra forma, todos estamos en contacto permanente con ella, y nuestras experiencias musicales, que están ineludiblemente marcadas por el género, contribuyen a la construcción de unas imágenes sobre nosotros mismos que influyen de manera determinante en la conformación de nuestras identidades como hombres y mujeres.

La escuela contribuye a la reproducción de estos significados marcados tradicionalmente por el género (Green, 2001), y perpetúa definiciones muy sutiles de lo que se considera masculino y femenino en relación a la música, ya que el aula no deja de ser una versión dinámica y a pequeña escala de la sociedad.

La forma en que esto ocurre puede ir desde el empleo de materiales curriculares que ocultan a las mujeres en los contenidos o las relegan a un segundo plano —contribuyendo así a la construcción de unas identidades masculina y femenina que refuerzan los roles que históricamente se han asociado a cada uno de los sexos (Díaz, 2005)—, hasta la vinculación de determinadas prácticas musicales a un género y no al otro (Hernández, 2011).

En la actualidad, la educación en general, y la enseñanza de la música en particular, deben hacer frente además a nuevos medios de difusión de estos sesgos de género que tienen que ver con el consumo de música (Cerbino, Chiriboga y Tutivén, 2001), y más con-

1 Profesora Titular. Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación. Universidad de Granada.

2 Estudiante de Máster. Facultad de Educación. Universidad de Granada.

cretamente con el lugar que esta ocupa en la vida de los niños y adolescentes, qué usos hacen de ella y qué significados le atribuyen.

En esta línea, el reguetón aparece como uno de los géneros musicales más escuchados por los jóvenes, copando las primeras posiciones de las listas de reproducción y ejerciendo un monopolio cada vez más agresivo del panorama musical, apoyado por constantes campañas de comercialización en los diferentes medios de comunicación audiovisuales, que reproducen una y otra vez los temas llamados a ser número uno para extender su alcance, temas que, por lo general, distan de ser idóneos para el público infantil y juvenil que cada vez los consume con más avidez dada su popularidad.

Este género musical híbrido de origen latino nació en los setenta a partir de la mezcla de distintos estilos y ritmos populares como el *reggae*, el *hip-hop* o la *salsa*, entre otros. Sin embargo, fue la fama que adquirió en Puerto Rico durante la década de los noventa lo que determinó su evolución, ya que gracias a estrategias comerciales de producción y distribución a escala masiva (Martínez, 2014), se popularizó a nivel internacional y ha llegado a convertirse en el género más escuchado en todas las plataformas de streaming mundiales.

Aunque inicialmente pudiera parecer que nos encontrábamos ante una moda pasajera que tendría un corto recorrido en el mercado musical, es innegable que en la actualidad no solo se mantiene en el gusto de la población juvenil, sino que parece destacar como uno de los géneros preferido mayoritariamente. El reguetón es un género musical que, apoyado por los procesos de industrialización y la cultura de masas (Penagos, 2012), ejerce una enorme influencia en los procesos de socialización y en las formas de entender la sexualidad que puede influir poderosamente en cómo se conforman las identidades juveniles.

Los medios de comunicación que deciden la popularidad de los temas y qué intérpretes están llamados a convertirse en ídolos de masas, buscan, como afirma Ceballos (2010, p. 48) *modificar los comportamientos de la audiencia, unificándolos para que todos actúen del mismo modo*, con lo que se consigue anular cualquier expresión de sentido crítico y se nos aboca a sucumbir de forma irreflexiva a las modas que se implantan y nos llevan a consumir unos productos musicales que en realidad no elegimos libremente, igual que tampoco es voluntaria la manera en que a la larga nos identificamos con ciertos valores y opiniones implícitos en ellos.

En la medida que esto ocurre con el reguetón, y su escucha puede contribuir, y de hecho lo hace, a la asimilación de valores y patrones sociales inadecuados que determinarán la manera de afrontar las relaciones interpersonales y de entender la vida en sociedad, consideramos indispensable plantear la necesidad de que este género musical se convierta en objeto de investigación educativa.

2. VALORES Y CONTRAVALORES DEL REGUETÓN

Uno de los principales retos que la educación debe afrontar a día de hoy es proporcionar a los niños y jóvenes los elementos que les permitan tomar conciencia de en qué medida en la música que oyen pueden difundirse asimetrías de género y visiones distorsionadas sobre la sexualidad. No puede obviarse el hecho de que en el reguetón, tanto por

la forma en que se baila el *perreo*, como por los contenidos de las letras de las canciones, se hipersexualiza a la mujer al homenajear la belleza que debe tener su cuerpo para captar la atención del género masculino (Cruz y Guerrero, 2018), y se normaliza una imagen de ella entendida como objeto sexual que desempeña un rol de sumisión ante la figura del hombre, que se presenta como superior y dominante.

Como educadores no podemos pasar por alto los aprendizajes que se producen a partir de la escucha de estas canciones omnipresentes en diferentes medios de comunicación masiva, que atrapan y enganchan a oyentes de cualquier edad gracias a un ritmo repetitivo y simple —al que se unen textos con lenguaje coloquial y con rimas de escasa dificultad—, y que con frecuencia los jóvenes tararean y escuchan mientras hacen otras actividades, por supuesto en muchos casos, sin ni siquiera ser conscientes de los mensajes machistas expresados en la mayoría de ellas.

La diferencia de género enunciada de manera explícita e implícita en el reguetón, tanto en la lírica de las canciones cargadas de mensajes misóginos (Ramírez, 2012), como en la estética de los intérpretes, las imágenes de los discos y el contenido de los videos musicales que acompañan a los temas, reafirma, sin lugar a dudas, una asimetría entre los géneros y los roles sexuales, y la repercusión es mucho mayor cuando el público de este género musical son los niños de primaria.

Estos carecen de la madurez necesaria para discernir si es correcta o no la forma en que estas canciones presentan a hombres y mujeres, y se encuentran más indefensos a la hora de cuestionar esos prejuicios toda vez que los temas insisten una y otra vez en ellos, y a pesar de eso, se siguen escuchando a cualquier hora del día y prácticamente en cualquier contexto en que se muevan.

Consideramos fundamental propiciar un acercamiento a esta música desde la educación y plantear el análisis de sus mensajes —explícitos e implícitos— en las aulas, porque ayudar a los jóvenes a hacer una lectura crítica sobre ellos y desarticular aquellos discursos que menoscaban el respeto hacia los demás es prioritario en la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

3. EL REGUETÓN LLEGA AL AULA: UN PROYECTO EDUCATIVO

Partiendo de la base del inmenso poder que la música tiene para transmitir ideologías y formas de pensar, y teniendo en cuenta las muchas carencias formativas que aún existen en materia de género entre el alumnado de educación primaria, consideramos imprescindible plantear en las escuelas proyectos comprometidos con la formación de las nuevas generaciones, en los que primen la educación en valores como la aceptación de la diversidad, la empatía frente a la injusticia o la igualdad de género.

Con la finalidad de trabajar los contravalores transmitidos por las letras de determinadas canciones de reguetón, acercándonos a él desde una perspectiva educativa y con la intención de crear una visión crítica y reflexiva sobre su impacto en la sociedad, se ha diseñado el proyecto *El reguetón llega al aula*, destinado a alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

Mediante una metodología activa-participativa y a través de actividades predominantemente grupales, nuestro papel como docentes será el de actuar como orientadores y guía para permitir que los alumnos desempeñen un papel plenamente activo y participativo en el proceso de aprendizaje, siendo protagonistas y responsables del mismo, con autonomía e iniciativa propia en la toma de decisiones.

Esta propuesta didáctica se asienta sobre la base del trabajo en grupo que exige que todos los alumnos se identifiquen con una tarea común, porque consideramos que enseñar valores en la escuela implica desarrollar actitudes y comportamientos como saber compartir, respetar, ayudar, escuchar y colaborar.

Presentamos a continuación un resumen de las principales actividades que se incluyen en el proyecto y que inicialmente están planteadas para desarrollarse en dos semanas de trabajo con los alumnos (aunque esta temporalización es meramente orientativa y susceptible de adaptarse a los ritmos de trabajo de los grupos donde se ponga en práctica).

TABLA 52.1
Desarrollo del proyecto


Sesiones	Actividades
<p>Que tú no eres la mala, que el malo soy yo</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ni malas, ni vuestras.</i> Después de visualizar el vídeo, se promoverá un debate de grupo a partir de una lluvia de ideas con las siguientes cuestiones de partida: ¿Qué nos muestra este videoclip? ¿Conocías estas canciones? ¿Te has fijado alguna vez en el significado que transmiten sus letras? ¿Cuándo las escuchaste por primera vez te pasó desapercibido su mensaje? ¿Crees que refleja la actual sociedad en la que vivimos? ¿Por qué crees que se utilizan este tipo de mensajes en estas canciones tan populares? ¿Sabes que son los micromachismos? ¿Podríamos calificar como micromachismos lo que aparece en estas canciones? ¿Por qué son tan conocidas por todos nosotros y sin embargo transmiten mensajes negativos? 2. <i>Nuestra lista reguetonera.</i> Se realizará una búsqueda de los principales éxitos reguetoneros a partir del año 2000, y cada grupo deberá ir elaborando una lista con sus hallazgos para que no se repitan canciones en las diferentes listas. Cada lista deberá incluir un máximo de 6 canciones y recopilar toda la información posible sobre cada una de ellas. 3. <i>Geografía del reguetón.</i> Acabada la actividad de investigación previa, deberán situar en un mapa a gran escala (realizado en papel continuo) los lugares de lanzamiento de cada canción que hayan seleccionado, así

TABLA 52.1 (continuación)


Sesiones	Actividades
	<p>como los principales países donde fueron populares. Se proporcionará una serie de banderitas de cada país que recogerán el título de la canción y señalarán su lugar de origen.</p> <p>4. <i>Clasificamos la canciones.</i></p> <p>Usando los recursos tecnológicos disponibles (a ser posible, tablet u ordenador), deberán elegir cuatro canciones por grupo —ya sean éxitos actuales o más antiguos— y sobre esa lista rellenar una ficha con diferentes preguntas y reflexiones de acuerdo a los temas de cada canción seleccionada.</p> <p>Un requisito fundamental para la búsqueda de canciones deberá de ser su estilo, eligiendo no solo el reguetón, sino otros tipos de canciones (bachatas, merengue, música pop, rock, etc.), y al menos dos de ellas deberán estar en otro idioma distinto al español. Se crearán dos listas de canciones en Spotify que las agrupen en dos categorías diferentes: las que tienen mensajes positivos y las que los tienen negativos.</p> <p>5. <i>Elegimos la canción del grupo.</i></p> <p>Para acabar esta primera sesión, cada grupo deberá elegir la canción que más le haya llamado la atención de todas las trabajadas (ya sea por sus mensajes negativos, por su popularidad, etc.) y mediante un portavoz se encargará de exponer a sus compañeros cuál es la canción elegida y por qué.</p>
<p>Analizamos el reguetón</p> 	<p>1. <i>Mi gente.</i></p> <p>A partir del videoclip de <i>Mi gente</i> (J. Balvin y Willy William), intentaremos que el alumnado realice el análisis un tema de reguetón prestando atención a cómo se representa a la mujer en los medios de comunicación.</p> <p>Se comenzará analizando la letra de la canción, su temática principal y traduciremos aquellas expresiones francesas que encontramos en ella. Además, se realizará un análisis de la métrica.</p> <p>2. <i>¿Cómo se hace un vídeo reguetonero?</i></p> <p>Como el objetivo final del Proyecto será la realización de su propio vídeo reguetonero, con esta actividad propondremos una pequeña discusión sobre cómo creen que será su vídeo. Las siguientes preguntas servirán para promover el debate en torno a la estética de un vídeo de reguetón: ¿El vídeo muestra el mensaje acorde a su letra? ¿Cómo se muestra la imagen de la mujer, es igualitario? ¿Crees que se podría haber plasmado de otra forma? ¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Cómo se muestra la imagen de la mujer en otros tipos de vídeos como por ejemplo los anuncios</p>

TABLA 52.1 (continuación)


Sesiones	Actividades
	<p>publicitarios? ¿Ocurre en otros videoclips de canciones que no sean reguetón? Una última pregunta a la que deberán responder e investigar sobre ello, será la siguiente: ¿Encuentras algún vídeo que muestre una imagen del hombre similar a como aparece la mujer en este?</p> <p>Para finalizar, les pediremos que busquen otro tipo de vídeo (anuncios publicitarios, reportajes, programas de televisión, etc.) y que comenten los mensaje que incluyen y cómo los presentan.</p> <p>3. <i>Amarillos los girasoles.</i></p> <p>Esta actividad consistirá en analizar la canción <i>Girasoles</i> de Rozalén. Se proporcionará al completo su letra y se analizará la métrica, figuras literarias, tipo de rimas y tipos de versos de las partes señaladas. Finalmente, se les pedirá que realicen otro dibujo para representar su temática.</p> <p>4. <i>Mi lista de éxitos.</i></p> <p>Elaborarán una recopilación de canciones y estilos musicales que escuchan día a día, en televisión, en el coche para ir al colegio, etc., si es necesario, con ayuda de sus familias. Se trabajará mediante un diario que deberá de ser rellenado día a día por cada uno de los integrantes del grupo. En cada uno de los días, deberán aportar una pequeña reflexión de acuerdo a algún hecho destacado que haya ocurrido. Deberán destacar mínimo una canción reguetonera y otra que fomente valores positivos. Además, deben añadir a las listas creadas de Spotify una canción que infravalore a algún colectivo social (puede ser de reguetón o no) y otra canción que transmitan mensajes positivos.</p>
<p>Mural antiviolencia</p> 	<p>Se realizará un mural donde se colocarán letras de canciones de reguetón negativas (con ayuda de la lista de Spotify) junto a fotografías de videoclips y portadas de los discos que las incluyen. Para ello, los alumnos tendrán que desarrollar una investigación de acuerdo a la temática de cada una de las canciones identificando a los autores y artistas que las cantan. En el mural deberán aparecer palabras clave que identifiquen las temáticas de las canciones, mensajes inadecuados, imágenes impropias de sus videoclips, letras completas, frases relevantes en otros idiomas —con su traducción—, noticias relevantes sobre ellas.</p> <p>La información obtenida se plasmará en el mural que será realizado en papel continuo. Una vez acabado el mural, se colocará en un lugar amplio donde se le pueda lanzar pintura (con pistolas de agua o con globos) y realizar tachones para censurar las palabras y frases que se consideren inapropiadas.</p>

TABLA 52.1 (continuación)




Sesiones	Actividades
	<p>El disparo de pintura contra este representará nuestra oposición simbólica ante el uso de la música para transmitir mensajes misóginos.</p>
<p>Salva tu discográfica</p> 	<p>1. <i>Creamos nuestra discográfica.</i></p> <p>Se van a crear tres compañías discográficas para lo que cada grupo recibirá un carnet de identificación que deberán rellenar con toda la información sobre ella. Dos de ellas tendrán entre sus artistas a un cantante de reguetón (Anuel AA. y Becky G.) y una tercera a una intérprete conocida por su compromiso en la reivindicación de la igualdad (Rozalén).</p> <p>Cada discográfica necesita diseñar su propio logotipo y un slogan publicitario en el que puede aparecer una canción del cantante al que representan. Toda esta información aparecerá en un mural elaborado en papel continuo.</p> <p>2. <i>Discográficas en problemas.</i></p> <p>Se les planteará a los tres grupos unas problemáticas a las que deberán tratar de dar solución debatiendo en grupo y argumentando y justificando sus decisiones:</p> <p>a) La discográfica de Anuel AA. cae en banca rota...</p> <p>¿Los participantes de la discográfica desaparecida se reparten en las otras dos o se quedan en una sola? ¿Por qué? ¿Aceptarán los integrantes de la discográfica de Anuel AA. las normas y estilos musicales que definen a las otras dos discográficas y viceversa? Si es así, elaborad nuevas normas y temas que vayan a definir sus canciones.</p> <p>b) Se destruyen la discográfica de Anuel AA. y de Becky G...</p> <p>¿Aceptarán los integrantes de la otra discográfica a los miembros de estas? ¿Recibirán ayuda en su proceso de adaptación? ¿Les obligarán a acatar sus normas o elaborarán otras nuevas en común? A la hora de su trabajo en letras de canciones y bailes ¿permitirán que se desarrollen las propias de su discográfica sin cambios o deben trabajar con las de la discográfica receptora?</p> <p>c) Desaparecen todas las discográficas debido a los numerosos conflictos surgidos...</p> <p>Se les propone que busquen soluciones para poder trabajar todos juntos en una misma discográfica. Deben</p>

TABLA 52.1 (continuación)

Sesiones	Actividades
	proponer medidas para permanecer todos en la nueva discográfica, no repetir los errores del pasado y convivir tras llegar a un consenso sobre las temáticas de las canciones y los bailes propios de cada una.
<p>Presentación de trabajos</p> 	<p>Se realizará una exposición en la que cada grupo comentará los resultados de las actividades realizadas previamente. En ella, será fundamental que sean críticos con cada una de las conclusiones expuestas y que expresen con corrección todos sus argumentos. Podrán apoyarse en el material elaborado en las diferentes sesiones, y será su responsabilidad la organización de la exposición y las funciones asignadas en la misma a cada miembro del grupo.</p>
<p>Videoclip reguetonero</p> 	<p>Como cierre del Proyecto, se afrontará la realización de un videoclip en el que todos participarán, ya sea cantando, como actores o como instrumentistas.</p> <p>A partir de la canción de reguetón <i>Tusa</i> de Nicki Minaj y Karol G. tendrán que realizar las siguientes tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer una nueva versión de la canción a partir de la recopilación de versos de diferentes canciones de reguetón ofensivas y discriminatorias, de forma que se cree un texto alternativo en sentido totalmente opuesto. 2. Diseñar un logotipo que identifique al grupo y a la versión de nuestra canción. 3. Interpretación y grabación del videoclip con una puesta en escena adecuada al nuevo texto de la canción.

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Los sesgos de género son prejuicios construidos y asentados en las sociedades patriarcales, que configuran unos estereotipos determinantes de pautas de conducta e interacción social.

Cuando estos son transmitidos a través de la música, una de las formas de expresión artística más cercana a los jóvenes, y cuando en concreto hablamos de un fenómeno musical de tanto alcance y proyección como es el reguetón, parece sobradamente justificada

la necesidad de realizar una aproximación educativa al mismo para contrarrestar sus mensajes.

Son muchas las formas en las que el reguetón atenta contra la dignidad de las personas en general y de la mujer en particular, cosificándola, estereotipando su rol de servidumbre y sumisión hacia el hombre que la coloca como la parte débil en esa relación de poder.

Las instituciones educativas no pueden permanecer impasibles ante la escucha sin ningún elemento de crítica de un género musical que, apoyado por potentes políticas comerciales, invade nuestro día a día repitiendo mensajes misóginos que propugnan el sometimiento femenino y la desigualdad entre hombres y mujeres.

El proyecto presentado pretende ejemplificar la viabilidad de educar y concienciar a los niños y jóvenes a través del reguetón, evidenciando que esta música está muy lejos de representar lo que pudiera ser la empatía, el respeto y la igualdad de derechos entre las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, K., Chellew, E., Figueroa, I., Arancibia, A. y Schmied, S. (2018). Ni pobre diabla ni Candy: Violencia de género en el reggaetón. *Revista de Sociología*, 33(1), 7-23. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2018.51797>
- Ceballos, L. (2010). El Reggaetón y sus efectos en la conducta de los adolescentes. *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, 32, 47-48.
- Carbino, M., Chiriboga, C. y Tutivén, C. (2001). *Culturas juveniles: cuerpo, música, sociabilidad y género* (2.ª ed.). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Cruz, R. y Guerrero, M. C. (2018). El género musical reggaetón. Aproximación al discurso sexual y a la cosificación de las jóvenes. En E. López et al. (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa* (pp. 3683-3695). Barcelona: Octaedro.
- De Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sensualidad en el reggaetón. *Revista Punto Género*, 1, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2011.16824>
- Díaz, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Hernández, N. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15, 1-41.
- Martínez, D. A. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El Cotidiano*, 186, 63-67.
- Penagos, Y. y González, M. A. (2012). Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, 10(2), 290-305. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.471.2012>
- Ramírez, V. K. (2012). El concepto de mujer en el reggaetón: análisis lingüístico. *Lingüística y Literatura*, 62, 227-243.

53

Educación y trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual: programas dirigidos a la formación de profesionales de la educación

Encarna Bas-Peña¹ y Ana Belén Saucedo Hurtado²

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), artículo 4, afirma «Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas», pero a día de hoy, su incumplimiento es evidente, se trafica con personas, principalmente mujeres y niñas con fines de explotación sexual, sometiéndolas a prácticas sexuales en contra de su voluntad, bajo amenazas y engaños para obtener beneficios económicos a costa de ellas. Los diferentes informes y acuerdos internacionales y nacionales aluden a la educación como un instrumento fundamental para su prevención y reinserción de las víctimas.

Con este trabajo pretendemos contribuir a visibilizar y sensibilizar, desde la educación, las dimensiones reales de la gravedad de este delito, y examinar los programas educativos, en esta materia, dirigidos a la formación de alumnado y de profesionales de la educación desde 2007 a 2019.

Realizamos una investigación de naturaleza documental. A partir de los objetivos de la investigación, buscamos los programas pedagógicos/educativos que afrontan de manera preventiva la trata con fines de explotación sexual destinados a profesionales de la educación. Para ello, de acuerdo con Codina (2000), tuvimos en cuenta criterios como la autoría, pues se ha extraído información de documentos que pertenecen a registros institucionales oficiales y gubernamentales, así como a otras entidades que colaboran de forma directa con los mismos. También, se ha hecho especial hincapié en el público al que van dirigidos, pues solo interesan programas destinados a profesionales de la educación.

Otro aspecto relevante fue la actualización, ya que al extraer la información, a través de Internet, de páginas oficiales, se puede obtener información acerca de si se han actualizado recientemente o, si por el contrario, es obsoleta. En línea con lo anterior, el contenido debía aparecer de una forma objetiva y clara, con datos consistentes y con informa-

1 Profesora Titular de Universidad. Universidad de Murcia, España.

2 Universidad de Murcia, España.

ción no sesgada. También contemplamos la visualización y la usabilidad de la página, así como su funcionamiento, si era accesible a los archivos, si tenía la opción de descriptores para realizar la búsqueda de manera eficiente.

La búsqueda no se ha acotado a ningún rango de años, dado que no existe una gran fuente documental, en la que se aborden programas educativos respecto a la trata con fines de explotación sexual, pese a que el fenómeno fue definido en el año 2000, pero no fue hasta 2009, cuando se creó el programa *El viaje de Laia*. Como afirma Meneses Falcón (2018) las acciones, recursos y políticas tienen un breve recorrido y no responden a la variedad de casuísticas y necesidades de estas mujeres y niñas, así como tampoco se cuenta ni con políticas educativas ni recursos para llevar a cabo actuaciones continuas y sistemáticas para prevenir y sensibilizar desde la educación.

Las indagaciones las realizamos a través de: el repositorio de documentos del Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad (108 registros/ 3 válidos); del fondo documental del Instituto Andaluz de la Mujer (35 registros/1 válido); en el portal de la Comunidad de Madrid (3 registros/1 válido); en la biblioteca de la fundación CEPAIM (3 registros/3 válidos); En Acción contra la Trata (3 registros/1 válido); en Instituto de la mujer de Extremadura de Junta de Extremadura (2 registros/2 válidos); el Médicos del Mundo (3 registros/2 válidos); en APRAMP (10 registros/1 válido); en Conserjería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Región de Murcia (1 registro/1 válido); Asociación Amiga (1 registro/1 válido).

Pese a que existen multitud de documentos, únicamente seleccionamos los documentos sobre la trata con fines de explotación sexual, desde una perspectiva educativa, siendo los destinatarios principales los estudiantes y los profesionales de la educación.

En definitiva, consideramos que es urgente potenciar el desarrollo de programas dirigidos a la formación y sensibilización; diseñar e implementar políticas públicas que luchen contra la pobreza, la discriminación de las mujeres en todos los campos (educativo, laboral, cultural, económico, jurídico, etc.); combatir la indiferencia y generar conciencia en todas las instancias involucradas: organizaciones e instituciones estatales, no gubernamentales y sociedad civil en general, en torno a la grave violación a los derechos humanos que estas formas de violencia representan.

2. TRATA DE SERES HUMANOS Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN DIRIGIDOS A PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

2.1. Algunos apuntes sobre la perspectiva normativa

La Trata de Seres Humanos es una vulneración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues en el artículo 1, afirma que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y en el artículo 4, declara que nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, prohíbe la misma, y la trata de esclavos, en todas sus formas. En 1951, entra en vigor el Convenio para la represión de la trata de personas y de la explo-

tación de la prostitución ajena, y, en su artículo 16, hace referencia a la importancia de la prevención, rehabilitación y adaptación social de las víctimas, así como a fomentar tales medidas, por sus servicios públicos o privados de carácter educativo, sanitario, social, económico y otros servicios conexos.

En el año 2000, en Palermo (Italia), se aprueba el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, y en el artículo 3.a), se concreta la definición de trata de seres humanos, como «la captación, el transporte, la recepción o la acogida de seres humanos mediante amenaza, engaño, utilización de la fuerza, abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o intercambio de pagos o beneficios con personas que tengan autoridad sobre la víctima, con fines de explotación»³.

Constatamos que la trata de personas es una vulneración de los derechos humanos, de dignidad y de esclavitud, una forma de violencia, que afecta mayoritariamente a mujeres y a niñas, sometiéndolas a prácticas sexuales en contra de su voluntad, bajo amenazas y engaños para obtener beneficios económicos a costa de ellas. Para la protección de las víctimas de la trata de personas, en su artículo 6.d) Oportunidades de empleo, educación y capacitación, y, en el artículo 9 relativo a la Prevención de la trata de personas, en el apartado 5, señala que los Estados Parte adoptaran medidas legislativas, educativas, sociales y culturales. Sin embargo, tal y como señala Meneses Falcón (2017), en España, dicho Protocolo no llega a ser totalmente efectivo hasta el año 2010, que es el momento en el que se incorpora al Código Penal.

La Unión Europea aprobó la Decisión Marco del Consejo 2002/629/JAI, de 19 de julio de 2002, relativa a la lucha contra la trata de seres humanos, y, años después, la Directiva 2011/36/UE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de abril de 2011, referente a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas, pero a día de hoy, continúa siendo un negocio ilegal muy lucrativo, un delito transnacional, que con frecuencia se produce muy cerca, sin que seamos conscientes de este drama social.

En España, el artículo 177.bis del Código Penal determina que: 1. Que se castigará a quien:

«sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, la captare, transportare, trasladare, acogiere, o recibiere, incluido el intercambio o transferencia de control sobre esas personas, con cualquiera de las finalidades siguientes:

- a) La imposición de trabajo o de servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, a la servidumbre o a la mendicidad.
- b) La explotación sexual, incluyendo la pornografía.

³ Se puede consultar en https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/protocoltraffickinginpersons_sp.pdf

- c) La explotación para realizar actividades delictivas.
- d) La extracción de sus órganos corporales.
- e) La celebración de matrimonios forzados.

Existe una situación de necesidad o vulnerabilidad cuando la persona en cuestión no tiene otra alternativa, real o aceptable, que someterse al abuso».

Podemos comprobar que la trata de seres humanos es un grave delito que tiene lugar a nivel mundial, es decir, es transfronterizo, además es un fenómeno complejo, en el que inciden múltiples factores. Por tanto, esta actividad delictiva, a la vez que deleznable, atenta contra la dignidad y la libertad de las personas que la sufren, provocando en las mismas una deshumanización completa. Las víctimas de este atroz delito se convierten en esclavas, ante la incapacidad de hacer frente a las elevadas cantidades de dinero, que les obligan a pagar las organizaciones criminales, por las que han sido captadas hasta saldar la deuda contraída. Estamos, en pleno siglo XXI, ante la «esclavitud contemporánea o moderna» (Fernández Hernández, 2019).

2.2. La trata con fines de explotación sexual

La trata de seres humanos con fines de explotación sexual es una de las grandes lacras sociales que afecta a la sociedad contemporánea, trasgrede los derechos humanos, privando de libertad y de dignidad mayoritariamente a las mujeres y niñas, obligándolas de manera forzosa y en contra de su voluntad a ser explotadas sexualmente. Hoy «no se hacen mercados públicos en los países desarrollados, pero se trafica con personas, principalmente mujeres y niñas con fines de explotación sexual» (Bas Peña, Pérez de Guzmán y Trujillo Herrera, 2018, p. 54).

Thill y Giménez Armentia (2016) indican que pese a la dificultad que presenta establecer una cifra exhaustiva y exacta de todas las víctimas de trata con esta finalidad, según los datos de la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2018), se han detectado alrededor de unas 225.000 víctimas de trata, en el período que comprende entre el año 2003 hasta 2016, siendo casi las tres cuartas partes del total, mujeres y niñas, para ser explotadas sexualmente, pues, los datos muestran que es la forma de trata más extendida. Dichos datos indican la gravedad y magnitud de esta lacra social. Thill y Giménez (2016) señalan entre las causas o factores que favorecen la trata «los efectos combinados de la pobreza extrema, la desestructuración social, la violencia estructural que sufren las mujeres, el mito del paraíso occidental alimentado por la televisión y los relatos de los captadores, confluyen con, en destino, una creciente demanda de cuerpos femeninos, jóvenes, exóticos y dóciles a precios muy competitivos, para convertir la trata de mujeres y niñas en un sector de actividad en continuo auge» (pp. 448-449). Y, como indican Bas Peña, Pérez de Guzmán y Trujillo Herrera (2018, p. 32) «entre las causas se encuentra explícitamente la necesidad de educación», ya que mediante esta disminuirían gran parte de los factores anteriormente citados, y es reclamada, por ejemplo, desde el conocido Protocolo de Palermo (2000).

En las sociedades modernas existen multitud de desigualdades, ya sean económicas, sociales, culturales, étnicas, de género, etc., lo cual favorece la discriminación y la violencia, sobre todo, hacia las mujeres; discriminación que está muy arraigada en la sociedad patriarcal, desde tiempos remotos, y, que con frecuencia pasa desapercibida, como consecuencia de la cultura patriarcal. La trata de mujeres se alimenta de las desigualdades sociales y económicas que han acontecido alrededor del mundo, las cuales han crecido exponencialmente con la globalización, ya que esta no se ha distribuido de forma equitativa, pues muchas regiones se han empobrecido todavía más (Torres Facón, 2016). En contextos de desigualdad y de pobreza extrema, las mafias hallan la oportunidad para aprovecharse de la vulnerabilidad de las personas, engañarlas y posteriormente explotarlas, al ofrecerles supuestamente mejores condiciones de vida, tanto económicas como personales y laborales (González Manchón, 2014; Nuño Gómez, 2017), pero también, las redes están evolucionando a la captación de jóvenes en contextos normalizados, aunque en menor medida.

La situación de vulnerabilidad de las víctimas, en cualquier sentido, hace que caigan en redes de trata, que son captadas, engañadas y coaccionadas, y les dirán que han contraído una deuda que han de pagar. La explotación sexual de la que son víctimas se lleva a cabo de distintas maneras, entre ellas la prostitución en la calle, que es la más frecuente, aunque también en pisos o en clubes, en los cuales no suelen permanecer largos períodos de tiempo, con el fin de evitar que se establezcan vínculos afectivos con los demandantes de sexo. Como declara el Plan Integral de Lucha Contra la Trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual (2018) para combatir la trata se necesitan unas medidas legales que persigan y castiguen, de forma efectiva, a quienes trafican con personas, además de unas acciones destinadas a la protección y recuperación de las víctimas.

2.3. El papel de la educación ante la trata con fines de explotación sexual

Entre las causas, de acuerdo son Meneses, Uroz, Rúa, Cortázar y Castaño (2015) está la falta de educación y la dificultad de acceso a los recursos educativos. En este sentido, el *Manual para la lucha contra la trata de personas* (Naciones Unidas, 2007) señala como medida específica «9. Realizar una labor de educación pública eficaz y adoptar otras medidas para prevenir la trata de personas» (p. xi), pero comprobamos que también se incluye la educación en otros instrumentos como en el «2. Evaluación del problema y elaboración de estrategias, entre los planes de acción promueven “la información, la educación y la formación profesional y las campañas de sensibilización pública”» (p. 18); y en el Cumplimiento de la ley y actuación penal «Otra medida que puede llevar a la desarticulación es recurrir a programas educativos. En sí, las campañas de educación son medidas exclusivamente preventivas concebidas para lograr efectos beneficiosos a largo plazo informando a las posibles víctimas de los peligros que conlleva el delito de la trata» (p. 79). Medida contemplada entre los Instrumentos para poder llevar a cabo la prevención, combatir la trata de personas, proteger y ayudar a las víctimas, y promover la cooperación internacional.

Navarro Ríos (2017, p. 79) afirma que «la trata se trata con educación», pues hace hincapié en el tipo de educación que se les da a los niños, ya que desde bien pequeños se les educa desde unos valores afectivos-sexuales, en los que se tiende a normalizar que las mujeres se pueden comercializar, vender su cuerpo, con el fin de satisfacer los deseos sexuales de los hombres, como si dichos deseos fueran una condición innata del hombre, por su propia naturaleza. Todo ello viene justificado por la estructura social patriarcal, que otorga al hombre el poder, y a la mujer la sumisión y dependencia del mismo.

Meneses Falcón (2018), reitera que la comercialización del cuerpo de la mujer con fines sexuales, da lugar a que se produzcan discursos ético-morales de tal relevancia que es necesario la formación de profesionales de la educación, para poder abordar la práctica educativa con la adolescencia y la juventud, desde una perspectiva de género, de manera que sean conscientes que la explotación sexual es una discriminación por sexo, así como una grave vulneración de derechos.

Es importante que la información sea clara, comprensible, y adaptada a las necesidades planteadas, pues un exceso de información es tan contraproducente como la carencia de la misma; que sea preventiva, sin alarmismos, ni exceso de tolerancia. El objetivo es generar espacios de reflexión y debate que contribuyan a la construcción de un sistema de valores y creencias propio, basado en la igualdad y en la no discriminación.

Bas Peña, Pérez de Guzmán y Trujillo (2018), exponen que la trata de seres humanos es un fenómeno social y educativo, al que hay que dar respuestas mediante propuestas académicas e intervenciones socioeducativas, ya que la trata repercute en personas con diferentes contextos, sobre todo, en condiciones de desventaja social, desigualdad, exclusión, abuso, violencia, siendo mayoritariamente, en mujeres y niñas. De hecho, en la investigación realizada por Martínez Román y Rodríguez Castro (2018), se pone de manifiesto la importancia de profesionales de la Educación Social en los centros escolares como respuesta a nuevas realidades sociales, por sus competencias para desarrollar los procesos socioeducativos, mediando entre las instituciones sociales, familias y entidades.

En cualquier caso, se hace imprescindible ofrecer soluciones desde planteamientos educativos globales, los cuales se encuentren incluidos en las políticas sociales y educativas, en sintonía con las instrucciones internacionales y nacionales, así como con las propuestas de intervención, ya sea en el plano académico (inclusión en la formación de profesionales, investigaciones, etc.), como en el ámbito profesional, en distintos contextos y colectivos (prevención, sensibilización, acompañamiento, información, etc.), ya que este delito es una vulneración de los derechos humanos. Además, la universidad, como institución responsable de la Educación Superior y de la formación de profesionales al servicio de la sociedad, se tiene que comprometer y llevar a cabo respuestas educativas, desde la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, ante este drama social que afecta a niñas y mujeres en todo el mundo. La trata de personas ha adquirido unas dimensiones mundiales que requiere respuestas multidisciplinares, coherentes y coordinadas (Bas Peña, 2019).

Ante esta situación de evidente carencia de información y desconocimiento de las dimensiones reales de la trata con fines de explotación sexual, así como el reconocimiento de la educación como un instrumento fundamental para hacer frente a su prevención y a la reinserción de las víctimas, nos preguntamos por los programas educativos que existen

en España dirigidos a la formación de profesionales de la educación, para que puedan actuar ante la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual. Por consiguiente, pretendemos identificar y analizar los programas dirigidos a la formación de profesionales de la educación en relación a la trata con fines de explotación sexual.

2.4. Programas para la formación de profesionales de la educación

Respecto al objetivo sobre los programas destinados a la formación de profesionales de la educación en trata con fines de explotación sexual, se han recopilado cinco programas específicamente.

1. *Guía para profesionales para la detección, identificación de víctimas de trata con fines de explotación sexual en Aragón* (2018), en su apartado 7, hace referencia al papel de quienes se dedican profesionalmente a la educación, aportando claves para la detección de las víctimas pero, sin embargo, no hace alusión explícita a la formación de profesionales de la educación.
2. *El proyecto de formación de profesionales* (2013), y *Trátame bien* (2015), ambos de CEPAIM, están dirigidos a profesionales con el fin de servir de material de consulta básico para profesionales, así como para reforzar sus competencias y obtener una formación especializada en materia de trata con fines de explotación sexual, que promueva un adecuado conocimiento del fenómeno desde todas sus vertientes.
3. *Estrategia madrileña contra la trata de seres humanos con fines de explotación sexual* (2016-2020), indica la relevancia que tiene la formación del profesorado en dicho tema y la importancia de educar en igualdad y en la sexualidad como estrategia de prevención.
4. *El programa Irene (2007-2013)* dirigido a profesionales, aunque también a jóvenes, trata de mostrar, de una forma divulgativa, las consecuencias tan graves que suponen los delitos de trata, sobre todo, incide en la necesidad de que se aborde desde el ámbito educativo por profesionales formados para ello.

También encontramos programas que están destinados tanto para profesionales como para educandos, tal como *Herramientas de Juventud para la prevención de trata con fines de explotación sexual* (2016), de Navarra, que a través de un enfoque didáctico propone recursos y actividades para que educadoras y educadores trabajen con los educandos de manera lúdica, siendo estos un vehículo de información y formación tan necesaria a la vez que oculta y silenciada para esta realidad. Y, otro programa, que lleva por título *Donde tú ves objetos de consumo hay mujeres* (2017-2019), del Instituto de la Mujer de Extremadura, ofrece formación a profesionales de distintos ámbitos de manera *online*.

3. CONCLUSIONES

Se necesitan políticas públicas dirigidas tanto a la prevención de la trata de mujeres y niñas como a su incorporación a la vida académica, laboral y social.

Los programas dirigidos a la formación de profesionales de la educación son muy recientes y escasos, a pesar de ser un delito y drama social, cada vez, más extendido. La universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación de profesionales, de diferentes áreas de conocimiento, para dar respuesta a esta lacra social, con causas y consecuencias diferentes, lo que exige un abordaje integral (educación, medicina, enfermería, derecho, sociología, psicología, trabajo social, etc.).

Es necesario potenciar la educación afectivo-sexual desde los primeros años de la vida, trabajar los Derechos Humanos y su cumplimiento en nuestra sociedad, poniendo especial atención a las nuevas formas de esclavitud, y atentado contra la dignidad de las personas.

Promover la sensibilización y formación permanente de profesionales sobre trata de seres humanos, en general, y con especial atención a la explotación sexual de mujeres y niñas, por diferentes vías institucionales y con profesionales cualificados.

Y, evaluar el desarrollo de todas las actuaciones realizadas, de manera que nos vayan dando claves para seguir avanzando tanto en la prevención, como en la atención a las víctimas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán Puya, V. y Trujillo Herrera, J. F. (2018). La educación social ante la trata de seres humanos. ¿Nuevo ámbito de acción? *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 27-44.
- Bas Peña, E. (2019). La educación ante la discriminación y la violencia de género. La trata de mujeres y niñas. En A. Selma Penalva (coord.), *Retos en materia de igualdad de género en el siglo XXI. Un análisis multidisciplinar* (pp. 49-59). Dykinson.
- González Manchón, M. (2014). La trata de personas: violación de derechos humanos. *Themis Revista Jurídica de Igualdad de Género*, 7, 34-40.
- Martínez Román, R. y Rodríguez Castro, Y. (2018). La trata de mujeres con fines de explotación sexual: El papel de la educación social y la escuela. En *Educacion Social e escola, una análise da última década (2006-2016)* (pp. 709-723). CEESG. <http://ceesg.org/files/documentos/docs/actas-e-relatorios-01-03-2018-libro-de-actaseducacion-socialaescola20062016.pdf>
- Meneses, C., Uroz, J., Rúa, A., Cortázar, C. y Castaño, M. J. (2015). *Apoyando a las víctimas de trata. Las necesidades de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual desde la perspectiva de las entidades especializadas y profesionales involucrados. Propuesta para la sensibilización contra la trata*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. https://www.researchgate.net/publication/295210585_Apoyando_a_las_victimas_de_trata
- Meneses Falcón, C. (2017). «Sueños rotos»: La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual. En A. Chueca y J. A. López-Ruiz, *Informe España* (pp. 3-41). Universidad Pontificia Comillas. https://www.researchgate.net/publication/324829430_Meneses-Fal

con_C_2017_Suenos_rotos_La_trata_de_mujeres_y_ninas_con_fines_de_explotacion_sexual_en_Agustin_Blanco_Antonio_Chueca_y_Jose_Antonio_Lopez-Ruiz_Informe_España_2017_Madrid_Universidad_Pontifi

- Meneses Falcón, C. (2018). La trata de personas con fines de explotación sexual y prostitución. *Revista Padres y Maestros. Educar es Ofrecer Oportunidades*, 374, 41-46. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.006>
- Meneses Falcón, C. (2019). ¿Por qué se identifican tan pocas víctimas de trata de seres humanos? *Revista Cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 107, 1-23.
- Navarro Ríos, M. J. (2017). La trata se trata con educación: Estado actual de la situación de la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual en España. En A. Téllez Infantes, *Coeducación y violencia de género* (pp. 79-88). Universidad Miguel Hernández.
- Nuño Gómez, L. (2017). La trata de seres humanos con fines de explotación sexual: propuestas para un cambio de paradigma en la orientación de las políticas públicas. *Revista de Derecho Público*, 98(1), 159-187. <http://revistas.uned.es/index.php/derechopolitico/article/view/18654/15650>
- Naciones Unidas (2000). *Protocolo de las Naciones Unidas para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños*. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/.../TOCebook-s.pdf>
- Naciones Unidas (2007). *Manual para la lucha contra la trata de personas. Programa mundial contra la trata de personas*. https://www.unodc.org/pdf/Trafficking_toolkit_Spanish.pdf
- Thill, M. y Giménez Armentia, P. (2016). El enfoque de género: un requisito necesario para el abordaje de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 27(1), 439-459. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866430>
- Torres Facón, M. (2016). El nuevo rostro de un viejo fenómeno: la trata de personas con fines de explotación sexual y los derechos humanos. *Sociológica*, 89(31), 95-129.

54 Género, educación y cuidados en un entorno de prostitución¹

Eva Guzmán Calle² y Carmen Rodríguez Martínez³

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación analizamos las desigualdades de género y sus consecuencias para la educación en el ámbito de la prostitución, relacionadas con la inmigración, la conciliación laboral y la vida familiar, con el objetivo de investigar y describir la situación de estas mujeres y el apoyo e interés político y social que reciben. Debido al aumento del número de víctimas de trata de seres humanos con fines de explotación sexual se convierte la industria del sexo en una moderna forma de esclavitud que mueve enormes sumas económicas mediante la compra y venta de mujeres para matrimonios forzados o para ser prostituidas.

Para ello, hemos desarrollado nuestra investigación en una asociación que trabaja con mujeres prostituidas, donde se realizan tareas relacionadas con la intervención educativa, la inserción laboral y el apoyo a contextos desfavorecidos y en riesgo de exclusión. Dicha investigación posee un enfoque cualitativo y su objetivo es identificar la percepción de las trabajadoras de la asociación y de las propias mujeres usuarias sobre las vivencias de este colectivo. Las estrategias de recogida de la información son observaciones y entrevistas no estructuradas, recogidas en un diario.

2. PATRIARCADO Y NEOLIBERALISMO

El capitalismo neoliberal ha transformado la teoría feminista y paralizado sus avances, las diferencias entre los estados-empresarios (De Souza, 2016) orientados hacia la pro-

1 Esta investigación está financiada por el proyecto: «Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente» (Ref.: PGC2018-095238-B-I00), Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

2 Becaria de iniciación a la investigación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

3 Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

tección de los mercados, y los estado de bienestar, que protegen a los trabajadores y trabajadoras, genera un enfrentamiento que reformula las principales premisas del discurso feminista, como son los conceptos de sexismo, paridad, o las necesidades colectivas de las mujeres, en términos individualistas y meritocráticos, lo que ensalza al mercado y justifica la explotación (Fraser, 2015).

Al considerar que el orden patriarcal ha configurado el proceso de socialización a lo largo de la historia, lo que somos, sentimos y pensamos y, por tanto, cómo nos relacionamos con el mundo que nos rodea, se encuentra sesgado por la dominación masculina. Dicha construcción social otorga al ámbito de la educación un papel significativo e irremplazable en la respuesta feminista para conseguir un orden más justo.

No obstante, la unión del patriarcado con los procesos de mercantilización actual y de globalización, convierten a la cultura y a la educación en meras mercancías al servicio del capital, perpetuando así la relación de dependencia material y simbólica sobre las mujeres. Con la liberalización del sistema educativo, caracterizado cada vez más por una gestión empresarial y eficiente, se introduce una mirada economicista donde los contenidos se centran en lo básico y la finalidad es desarrollar habilidades y capacidades instrumentales, que nos capaciten para el mundo del trabajo, dejando de lado el pensamiento crítico y sometiéndonos a los marcos dominantes, lo que aumenta la brecha social y genera mayores desigualdades (Rodríguez-Martínez, 2017, 2019).

Uno de los ejemplos más claros sobre la intencionalidad del asentamiento del patriarcado a través del neoliberalismo es la prostitución, pues, como menciona Cobo (2017), nos encontramos ante una forma extrema de desigualdad y explotación que es la consecuencia de la reestructuración económica de los ochenta y de la reestructuración contemporánea del patriarcado.

2.1. Sin demanda no hay oferta

Tanto la ideología patriarcal como la neoliberal se caracterizan por su hegemonía al pretender normalizar su práctica y anclarla en el imaginario colectivo (Cobo, 2017). En la prostitución se encuentran presentes las transformaciones sociales que se han producido de la mano del capitalismo y el patriarcado contemporáneo, las mujeres prostituidas generan beneficios a la industria del sexo a la vez que fomenta la dominación masculina al poner a mujeres a la disposición sexual de los hombres y reproducir la masculinidad y la feminidad patriarcal, así como la barrera simbólica cargada de sexualidad entre el modelo de «la mujer decente» y «la mujer prostituta». La sexualidad y el cuerpo de las mujeres se convierte en otra mercancía más.

Las tendencias económicas neoliberales presentan como estrategia inicial la deslocalización de las grandes corporaciones a países en desarrollo como forma de aumentar el capital, de forma inversa ocurre con las mujeres prostituidas que llegan al tercio rico del mundo desde los países con economías más débiles, pues todo puede ser comprado.

Según el último balance del Ministerio del Interior de 2015 con el que realizan el Plan Integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual para 2015-2018, fueron detectadas 13.879 personas en riesgo de exclusión por trata de seres hu-

manos con fines de explotación sexual, de las cuales solo 3.007 derivaron a inspección administrativa y 215 a declaración policial. De las 42 organizaciones y grupos criminales, los clubs de alterne fueron los lugares con mayor número de personas detectadas.

La trata de seres humanos se caracteriza por la violación de los derechos humanos pues conlleva la anulación de la voluntad de la persona tratada, dicha persona es captada, transportada, trasladada o acogida mediante amenazas, el uso de la fuerza, el engaño, el abuso de poder o el pago a terceras personas; las formas más comunes de captación son las nuevas tecnologías, falsos anuncios de prensa, los secuestros, o las intervenciones de familiares, amistades y parejas (Fundación de Abogacía Española, 2015). La finalidad de esta acción es la prostitución u otras formas de explotación sexual, trabajos o servicios forzados, la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.

España, Rumanía y Nigeria son los países de procedencia con mayor número de víctimas y tratantes: 152 detenidos por trata de seres humanos sexual, 319 detenidos por explotación sexual (España y Rumanía principalmente), 133 víctimas por trata de seres humanos sexual, 650 víctimas de explotación sexual (España y Rumanía principalmente) y 22 víctimas menores (Ministerio del Interior, 2015).

Aproximadamente cuatro millones de mujeres y niñas fueron compradas y vendidas mundialmente en el año 2015, con el objetivo de forzarlas a la prostitución, la esclavitud o el matrimonio, siendo la prostitución el segundo negocio mundial más lucrativo, tras el tráfico de armas y antes del tráfico de drogas. Donde España figura entre los principales países de destino para la trata, sobre todo de mujeres con fines de explotación sexual las cuales la mayoría se encuentran entre los 15 y 25 años de edad. El 98% de las personas víctimas de trata son mujeres y el 90% procedentes de países pobres (Fundación de Abogacía Española, 2015). Y sus principales demandantes son varones, prostituidores, sin embargo, la culpabilidad recae en las mujeres prostituidas como si la prostitución existiera por su voluntad cuando en realidad, cual negocio neoliberal, sin demanda no hay oferta (Federación de Mujeres Progresistas, 2007).

Las mujeres prostituidas son multadas, detenidas y rechazadas socialmente, por ello, la criminalización de las mujeres no se puede entender si no es desde la misoginia institucional y social; las mujeres en la prostitución solo son una parte de la industria del sexo, mientras usuarios, proxenetas y tratantes no forman parte del ideario colectivo que conforma la prostitución (Cobo, 2017).

Las mujeres prostituidas son el reflejo a gran escala de la estigmatización femenina: las mujeres son para otros, nunca para sí mismas; las mujeres son para dar sexo, amor, cuidados, sacrificio, vientres...

Luiz (2010) afirma que hay una inclinación de los gobiernos hacia las leyes de libre mercado, generando más control y medidas de protección que garantizan la continuidad del sistema capitalista, mediante la privatización, recortes en las políticas sociales. Esto permite al mercado obtener mayor autonomía y desvincularse del Estado, lo que significa la miseria y le exclusión para toda persona que no encaje en los patrones de la producción. El Estado de Bienestar entra en decadencia y se vuelve incapaz de cubrir las necesidades de la sociedad, los gobiernos utilizan organizaciones sin ánimo de lucro como parche social, pues nacen del mismo ámbito que las ahoga y les provoca desigualdad. Las agencias de ayuda son financiadas por entidades y fundaciones capitalistas que se van

apoderando de funciones clave del Estado como la sanidad, la alimentación, el agua, la vivienda, la educación. En esta situación los gobiernos no pueden cubrir las necesidades básicas de la ciudadanía, cuando necesitamos de la ayuda de estas mismas formaciones que ocuparon las funciones del Estado para que destinaran sus recursos a su propio objetivo particular (McMillan y Kelley, 2015).

La aplicación de las nuevas políticas neoliberales afecta a las personas de diversas formas debido al lugar que ocupan y a su funcionamiento: dentro de la familia, del mercado laboral, de la sociedad, del territorio, de la etnia, esferas que no se pueden explicar sin mencionar el género, pues su concepción se ubica en la base de la estructura social (Gálvez y Rodríguez, 2016).

3. MÉTODO

En este texto presentamos como foco principal las desigualdades de género dentro del contexto de la prostitución, profundizando en la relación entre patriarcado y neoliberalismo. Desde este lugar y a través de las investigaciones previas nos planteamos varias cuestiones con las que orientar nuestro trabajo: ¿cómo es la vida de las mujeres prostituidas?, ¿cuál es el papel de la prostitución en la sociedad y su contribución a la perpetuación de la desigualdad?, ¿cómo afecta la nueva alianza entre patriarcado y neoliberalismo al retroceso del feminismo?, ¿cuál es la respuesta educativa ante la prostitución?, ¿y la del Estado?

Para dar respuesta a dichas cuestiones hemos realizado una investigación de carácter cualitativo y etnográfica, con la que identificar la percepción de trabajadoras de una asociación que intervienen con mujeres prostituidas y las mismas usuarias, sobre las vivencias de estas últimas. Y así enfatizar las relaciones sociales caracterizadas e influenciadas por la diversidad de contextos familiares y profesionales sin realizar comparaciones teóricas (Flick, 2012).

3.1. Acceso al campo y obtención de información

Esta investigación se ha desarrollado en una asociación⁴ de ayuda a mujeres en situación de discriminación, la cual se encuentra en una ciudad de Andalucía. Esta se fundó en la década de los noventa para trabajar principalmente en los ámbitos de la prostitución y las drogodependencias de las mujeres españolas residentes en la ciudad, dos hechos altamente relacionados en esta época, puesto que las mujeres drogodependientes, a diferencia de los hombres, utilizaban la prostitución como fuente de ingresos para seguir manteniendo su consumo, lo que las hacía caer en una espiral mayor.

Con el tiempo y a raíz de la demanda social, la organización ha ampliado sus funciones e instalaciones, así como el número de usuarias, además de la atención sanitaria, jurí-

⁴ Con la finalidad de respetar el derecho al anonimato, el nombre de la asociación será omitido, así como los nombres de su equipo de trabajo.

dica, social, orientadora y formativa a mujeres prostituidas. Por ejemplo, hay mujeres tanto españolas como inmigrantes para atención psicológica, recogida de alimentos, talleres interculturales, formaciones sobre las relaciones tóxicas, la violencia de género o la prostitución en centros educativos... Por lo que el equipo de trabajo está compuesto por: un psicólogo, una psicóloga, una pedagoga y temporalmente una integradora social.

Investigar en este centro nos ha dado la oportunidad de profundizar en nuestro foco, utilizando como estrategias de recogida de información observaciones y entrevistas no estructuradas, recogidas en un diario, así como el análisis documental ofrecido por la propia asociación sobre la trata, la prostitución y la violencia machista.

Respecto a las entrevistas, se realizó una entrevista no estructurada a la pedagoga y diversas entrevistas con las mujeres prostituidas, con las que era mucho más fácil y cómodo realizarlas como conversaciones esporádicas debido a la inseguridad y recelo de dichas mujeres.

Para el análisis de la información obtenida optamos por la construcción de relatos, de este modo con ellos no pretendemos otorgar respuestas rígidas, sino cultivar el saber pedagógico a través de la reflexión y el estudio de la propia experiencia, dando sentido a lo vivido sin juzgar lo que sucede ni culpabilizar a nadie (Contreras, 2010).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los relatos dan voz a estas mujeres y a sus condiciones de discriminación, que ignoran su situación como instrumentos del gozo masculino. El apoyo, los cuidados, las posibilidades de educación o de inserción laboral, no son suficientes para transformar su situación al menos a corto plazo.

El trabajo realizado por la asociación consistía en la creación de una relación de confianza a través de los cuidados y el refugio que les ofrecían. Todas las tardes de lunes a viernes, el centro situado en el polígono industrial de la ciudad (la zona asidua para la prostitución) abre sus puertas para ofrecer a las mujeres prostituidas un lugar donde descansar, comer, crear amistades e incluso formarse. Con este tipo de tareas se pretende conseguir la confianza de las mujeres y niñas prostituidas para poder ayudarlas a cuidar su salud sexual, a denunciar maltratadores o situaciones de violencia o conocer sus datos e historia real para poder testificar y conseguir la libertad. Podemos observar esta represión hablando con Claudia⁵, una de las chicas prostituidas usuarias de la asociación: *No sé llegar al centro, no lo conozco. Yo el único camino que hago es de casa al polígono y del polígono a casa.*

Una tarde corriente, las trabajadoras del centro llegan a las 17:00 horas y las chicas van llegando en el transcurso de la tarde. Algunas llegan y otras se van, pero la parada en el centro es casi obligatoria; calientan su comida, piden algunas bebidas y algunos dulces y comen todas juntas. Antes de marcharse se les entrega preservativos y quedan guardadas en un registro, aunque nunca conseguimos sus nombres y edades reales. También pueden conseguir ropa de abrigo, eso sí, a cambio de clases de castellano. Sin embargo, las

5 Todos los nombres que aparecen son ficticios.

condiciones de su «trabajo» no lo permiten: *nos preguntan por qué os tapáis, queremos ver vuestros culos, las tetas*, nos comentaba Silvia, otra de las chicas. Y es que, como menciona Gavilán (2018), la prostitución va mucho más allá del sexo, es un negocio no un trabajo, un acto de violencia de género, pues el cliente demanda mientras la mujer se despersonaliza para convertirse en un juguete sexual, en el objeto de compra y consumo.

Todo el polígono industrial es lugar de prostitución y se encuentra estructurado por zonas herméticas, llenas de racismo y rivalidad, en las que las calles se convierten en un catálogo fácilmente ordenado según la nacionalidad y los rasgos físicos de las mujeres: España, Europa del norte, centro-Europa, suroeste de Europa, África (en su mayoría mujeres nigerianas), chicas trans... Nuestro centro se ubicaba en la zona de las africanas, por lo que aprender castellano era esencial para poder encontrar una salida tras la decisión de denunciar.

Pocas son las mujeres que obtienen la oportunidad de abandonar esa vida, las amenazas constantes a ellas y sus familias y la confianza ciega en los tratantes o proxenetas, quienes creen que son su príncipe azul y salvador, hace recaer sobre ellas la responsabilidad de cuidar de la vida de los demás y el peso de una ingente deuda económica. Y pocas son las mujeres que tanto fuera como dentro se atreven a hablar sobre la trata y las condiciones en las que se encuentran. Por ello, la construcción de relatos de experiencias se convirtió en la mejor herramienta para el análisis de la estancia en la asociación. Con el siguiente relato sobre el día de San Valentín podemos observar la cadena que ata a las mujeres con sus proxenetas y tratantes:

Un día especial

Un día especial: el día del amor y la amistad, de los besos y los abrazos, de las rosas y los bombones, de las cenas y las joyas, de las declaraciones y las fotos en redes sociales.

Por las calles de la ciudad lleva siendo San Valentín algunos días más, pero no para todas ellas. Llegar al polígono no es un camino largo y sin embargo parece que atravesamos una puerta a otra dimensión, una en la que solo existen los gritos y el humo gris de los coches, pero ambas tienen algo en común: el consumo, aunque... un poco diferente. Aquí no se comercializa con objetos, se comercializa con personas, con mujeres; aquí, ellas son el objeto.

Hoy, un día más, llegamos al centro y como cualquier día cada quien tiene su labor. Llega la primera chica: ¿tienes novio? ¡humm!... Esta noche lo celebrarás; llega la segunda chica: ¿Cómo lo vais a celebrar?; llega la tercera chica: ¿qué te ha regalado tu novio?; llega la cuarta, la quinta, la sexta... para ninguna es un día más.

Esperan que después de un largo y duro día de trabajo, al llegar a casa, aquella que comparten con otras tantas compañeras, más su novio, aquel que «las salvo de la miseria de su país y quien cuida de sus familias», aquel que por ello las chantajea, las maltrata y las obliga a seguir trabajando, hoy les dé un trato especial. ¿Ocurrirá de verdad? Imaginan rosas, besos y cariños, lo que muchas de ellas nunca han recibido y que hoy seguirán sin recibir; desean que nosotras, las que vivimos en el otro lado, las que creen que vivimos sin cuento de amor, le contemos todos los detalles de cómo se vive realmente este día. Pero ¿cómo se vive este día? Crean en las mentiras sobre su futuro y el amor romántico, provocándoles aún más frustración por no tener una vida normal. En los viajes hacia su lugar de trabajo o hacia su casa,

ven lo que nunca tendrán, aunque hoy el número de clientes disminuye, su malhumor y resentimiento con el amor aumenta y ellas serán su saco antiestrés.
¿Será la esperanza de la llegada de su príncipe azul las que las mantiene con aliento o las que las humilla y hunde más por no tenerlo? Tal vez, romper con el amor romántico les permita mirar hacia la puerta de salida.

Y es que a pesar del esfuerzo y las atenciones que realiza la asociación, la prostitución no es un hecho aislado, sino que forma parte del entramado social, como vemos en la entrevista con la pedagoga:

un grupo de niños, que viven por los edificios de alrededor del polígono, se pasean algunas tardes con las bicicletas por aquí, para reírse de las chicas, insultarlas e incluso tirarles basura o piedras. ¿Cómo no van a consumir estos chicos cuando sean adultos, cómo pensar que la prostitución es violencia, si mantienen esta actitud?

Al igual que otras manifestaciones de violencia contra las mujeres, la explotación sexual femenina se caracteriza por las relaciones de dominación y discriminatorias que los hombres ejercen sobre las mujeres basadas en los valores tradicionales del patriarcado, debido a la negación del placer femenino, a la restricción de la función reproductora y a la facilitadora del placer de los otros (Federación de Mujeres Progresistas, 2007).

5. CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS

El presente trabajo pone de manifiesto que la unión entre el patriarcado y el neoliberalismo ha estancado los avances feministas al crear nuevas necesidades, como es en el caso de la prostitución cuyo ejercicio ha tomado las estrategias financieras del capitalismo neoliberal hasta convertirse en la industria del sexo, puesto que el crecimiento de la prostitución se encuentra relacionado con el nuevo reparto de los recursos materiales. Con el auge del capitalismo nació la industria del sexo, y los nuevos roles para mujeres y hombres en una sociedad que sigue siendo patriarcal y donde la prostitución se transforma en una pieza clave para su reproducción.

Gracias a esta investigación hemos comprendido que las vidas de las víctimas de trata de seres humanos con fines sexuales llevan asociadas secuelas psíquicas y físicas imborrables, como hemos podido observar en los testimonios y narraciones expuestas. Asimismo, forma parte de la base del patriarcado, pues es la máxima expresión de la sumisión de la mujer ante el hombre, la mujer como objeto sexual con la única función de dar atención y placer; y al mismo tiempo el enfrentamiento entre mujeres siempre desde el prisma masculino, lo que el hombre tiene y lo que el hombre desea.

Tras la estancia en la asociación y el análisis documental podemos afirmar que nos encontramos ante un contexto altamente estereotipado que culpabiliza como única responsable a la víctima, recibiendo así el rechazo y abandono de la sociedad. Y excusando a los proxenetas, los tratantes, los puteros y a los gobiernos. Esto nos descubre que esta actividad no es un hecho aislado, sino que forma parte del entramado social, dejando ver los vacíos políticos y los intereses económicos.

Por ello, uno de los ámbitos con más influencia es el educativo, desde donde educar hacia un pensamiento crítico nos puede hacer alcanzar la igualdad real, enseñando a jóvenes que sin demanda no hay oferta. Desde la asociación la intervención educativa junto a la atención a las mujeres, tanto formativa para las usuarias como en centros escolares, tiene la función de concienciar sobre la trastienda de la prostitución, no obstante, las limitaciones económicas impiden su expansión, convirtiéndose así en un parche social que no puede cubrir el vacío que deja el Estado al inclinarse por el lado capitalista de la balanza.

La discriminación social, la retención de las mujeres y niñas y la dominación masculina hacen que debamos considerar la prostitución y la industria del sexo como una forma de violencia de género y una forma de esclavitud.

BIBLIOGRAFÍA

- Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Catarata.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Morata.
- De Souza, Â. R. (2016). A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 463-485.
- Federación de Mujeres Progresistas. (2007). *Trata de mujeres con fines de explotación sexual en España [estudio exploratorio]*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/otrasFormas/trata/datosExplotacionSexual/estudios/DOC/EstudioTrataFederacionMujeresProgresistas.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Instituto de altos estudios nacionales. La Universidad de posgrado del Estado.
- Fundación de Abogacía Española (2015). *Detección y defensa de víctimas de trata. Guía práctica para la abogacía*. Fundación de Abogacía Española.
- Gálvez, M. y Rodríguez, P. (2016). Una crítica desde la economía feminista a la salida austericida de la crisis. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1(1), 8-33.
- Gavilán, M. (2018). La prostitución: esto no va de sexo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/01/22/opinion/1516637617_357207.html
- Luiz, F. (2010). La crisis estructural del capitalismo y sus repercusiones. *Revista de Ciencias Sociales*, 5(36), 29-39.
- McMillan, S. y Kelley, V. (2015). *Los altruistas útiles: cómo las Ong sirven al Capitalismo y al Imperialismo*. <https://noticiasdeabajo.wordpress.com/2015/11/02/losaltruistas-utiles-como-las-ong-sirven-al-capitalismo-y-al-imperialismo/>
- Ministerio del Interior (2015). *Trata*. <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/trata>
- Rodríguez-Martínez, C. (2017). Mercantilización de la educación y feminismo. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 32-59.
- Rodríguez-Martínez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.

PARTE V

Diversidad, inclusión e intervención educativa

Antonio-José Moreno-Guerrero, Gloria Bertos del Barrio, María Natalia Campos Soto y Carmen Rodríguez Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la sociedad ha experimentado grandes cambios en todas sus dimensiones, pero es en el ámbito educativo donde el efecto se ha notado de forma considerable (Cáceres-Reche, Ramos-Navas-Parejo y Berral-Ortiz, 2019). Uno de los cambios más significativos ha sido la incorporación de alumnado con diversidad funcional en aulas ordinarias (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2016). Es por este motivo que en la última década los términos «inclusión» y «educación inclusiva» han sido objeto de estudio en numerosas investigaciones científicas con el objetivo de conocer cómo ha ido evolucionando la inclusión en los sistemas educativos.

En esta línea, cabe destacar la publicación de la Unesco (2015) en la que se especifican los objetivos para trabajar el desarrollo sostenible en los próximos años. El objetivo 4 hace referencia a la importancia de garantizar una educación de calidad centrada en la inclusión y en la equidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas de forma permanente.

De aquí parte la necesidad de realizar este trabajo con la finalidad de identificar el grado de interés por parte de la comunidad científica con respecto a estos términos y conocer la evolución del término *inclusive education* en las diferentes publicaciones de la colección principal de Web of Science (WoS).

Se realizó una revisión bibliométrica durante el período de tiempo comprendido entre 1994 y 2019, dividiendo el análisis en tres fases: 1994-2006, 2007-2009 y 2010-2019.

En este sentido, se formularon cuatro objetivos en esta investigación:

- a) Determinar el grado de rendimiento de la producción científica del término *inclusive education*.
- b) Conocer la evolución científica del término *inclusive education*.
- c) Analizar los aspectos más incidentes del término *inclusive education*.
- d) Valorar a los autores más representativos expertos en el uso del término *inclusive education*.

2. MARCO TEÓRICO

En la última década, el sistema educativo se está enfrentado a uno de sus mayores retos, garantizar una educación centrada en la calidad y equidad para todos los estudiantes dentro de un contexto normalizado (Arnáiz et al., 2017). En este sentido, la educación inclusiva se considera la opción más acertada ya que «defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnáiz y Guirado, 2015, p. 46).

La necesidad de una educación libre de desigualdades se empezó a valorar a partir de la publicación del Informe Coleman *Equality of Educational Opportunity* en 1966 (García, 2015). El concepto «inclusión» se dio a conocer en 1978 con el informe Warnock, sin embargo en España, fue en 1990 cuando se introduce el término «integración» con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2016). Del principio «integración» se pasó al de «inclusión» con la promulgación de la Ley General de Educación (LOE) que supuso un paso decisivo para la equiparación de las personas con discapacidad con el resto de la población. Con el concepto de inclusión queda reflejado, con mayor claridad, que todos los niños tienen derecho a ser incluidos en el ámbito educativo y social en igualdad de condiciones que el resto (Lorenzo, 2009). A través de esta evolución del término inclusión, se puede apreciar que la educación, en su sentido más amplio, supone una de las mayores preocupaciones para los gobiernos de todos los países y organismos institucionales (Azorín, 2017a).

En este sentido Eslava-Suanes et al. (2017) consideran la educación inclusiva como un proceso que nace de la necesidad de los discentes por sentirse reconocidos dentro de su grupo-clase en igual de condiciones y a partir de sus características personales. La educación inclusiva supone asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de todos los alumnos, tratando con especial énfasis a aquellos que se encuentran en situaciones más vulnerables (García-Rubio, 2017). En palabras de Sharman et al. (2018) para que los países puedan implementar una estrategia de educación inclusiva sólida y holística es necesario identificar las barreras y abordarlas sistemáticamente.

Para abordar estas barreras es necesario fomentar la práctica pedagógica en esta línea, pero existen varias brechas, entre ellas encontramos la actitud del personal docente e incluso de las propias instituciones educativas que no cuentan con currículos adaptados al proceso de enseñanza y aprendizaje de este colectivo de alumnos (Barbosa y Barbosa, 2017). Tiana-Ferrer, Secretario de Estado de Educación en España, en la Mesa Redonda «25 años después de la Declaración de Salamanca», celebrada en 2019 hizo esta afirmación en relación a la educación inclusiva: «Se necesita un profesorado implicado en esta tarea, no que se vea arrastrado a ella, sino que desarrolle todos los modos de ejercicio profesional, práctica profesional que necesita ese procedimiento, ese objetivo último de inclusión. Sin él, no será posible» (Iglesias y Martín, 2020, p. 387). A su vez, estas autoras realizaron un estudio bibliométrico a nivel nacional (España) para conocer la evolución del término «inclusión», en los últimos 25 años, en publicaciones indexadas en la base de datos Scopus. Sus resultados muestran que en los años 2013 y 2018 es cuando se generó más literatura científica en español con respecto al tema en cuestión.

La formulación del objetivo de nuestra investigación y de su creación surge fruto de la no existencia actualmente de ningún estudio internacional analizado con esta técnica

bibliométrica de análisis documental. Con esta investigación se pretende ofrecer a la comunidad científica nuevos descubrimientos en relación a este uso del término *inclusive education*. Esto supone una gran evolución en la ciencia y una gran satisfacción. De esta manera se cubren necesidades denominativas y de conocimiento de los investigadores en este ámbito.

3. MARCO METODOLÓGICO

La opción metodológica más afín a las características de esta investigación es la bibliometría. Esta decisión se acordó valorando las potencialidades de la ciencia métrica aplicada a procesos de búsqueda, registro, análisis y predicción de la literatura académica (Martínez et al., 2015). Además, se ha tomado como referencia la orientación de expertos en este método como eje vertebrador de esta investigación (Moral-Muñoz et al., 2020).

Incluso, más concretamente, esta investigación abarca también el estudio de las copalabras (Hirsch, 2005), así como de otros indicadores bibliométricos e índices (h, g, hg, q²) (Cobo et al., 2011). La inclusión y análisis de estos aspectos permite obtener un conjunto de mapas con nodos que indican el grado de rendimiento y la localización de los subdominios de los constructos conectados a *inclusive education* (INED). Máxime, nótese que la confección gráfica permite la concreción del desarrollo de los temas sobre INED en la base de datos establecida inicialmente (López-Robles et al., 2019). Por ello, el análisis de estos aspectos se consideró clave dentro de la opción asumida sobre la metodología de la investigación.

Es destacable mencionar con detalle los pasos que ha ido experimentando esta investigación. En primer lugar, se procedió con la elección de la base de datos a analizar (WoS). En segundo lugar, se concretaron las palabras clave a analizar (*inclusive education*). En tercer lugar, se elaboró la ecuación de búsqueda (*inclusive education* [TITLE]). En cuarto lugar, se procedió a seleccionar la búsqueda aglutinando el proceso TITLE para poder reportar documentos que tuvieran el concepto que se iba a analizar en los metadatos referidos al título. De forma que se pudo acceder a un primer reporte de datos de 1.551 publicaciones. Es significativo el hecho de que el concepto *inclusive education* se encuentra en la literatura científica desde el año 1994. En este sentido, las publicaciones relativas a 2020 ($n = 90$) se eliminaron dado que no finalizaban el año natural. Nótese que también se han suprimido los documentos repetidos o los que estaban indexados de forma errónea ($n = 28$). Todo esto supone un análisis final de 1.433 documentos. Siguiendo así los pasos de un protocolo PRISMA.

Tal y como puede observarse, el volumen de producción se deriva de la aplicación de ciertos indicadores de producción y de los criterios de inclusión (año de publicación = toda la producción excepto 2020; lenguaje ≥ 50 ; área de publicación ≥ 50 ; tipo de documento ≥ 100 ; instituciones ≥ 20 ; autores ≥ 15 ; fuente de procedencia ≥ 50 ; países ≥ 10 ; citación: los cuatro documentos más citados ≥ 150).

Así pues, para saber el año, autores, país, tipo de documento, institución, idioma, medio y documentos más citados de la producción resultante se procedió con el uso de *Analyze Results* y *Creation Citation Reports* (herramientas integradas en la plataforma de

WoS). Para el análisis del desarrollo estructural y dinámico se utilizó SciMAT, siguiendo las recomendaciones de los especialistas (Montero-Díaz et al., 2018) para un análisis de copalabras eficaz. En este sentido, destacan las siguientes fases:

- Reconocimiento: fase en la cual se analizan palabras clave de los documentos ($n = 2.646$), se construye un mapa de nodos de coocurrencia, se crea una red normalizada de copalabras, se detectan las palabras clave más significativas ($n = 2.534$) y se representan los temas y conceptos que mayor incidencia han tenido mediante la aplicación del algoritmo de *clustering*.
- Reproducción: en esta fase es preciso crear un diagrama estratégico y una red temática a partir de los principios de centralidad y densidad. Las gráficas derivadas de ello presentan cuatro zonas: superior derecho = temas motores y relevantes; superior izquierdo = temas arraigados y aislados; inferior izquierdo = temas en desaparición o en auge; inferior derecho = temas de escaso desarrollo y transversales.
- Determinación: en esta fase se examina la evolución de los nodos repartidos en varios periodos o intervalos de tiempo. Más concretamente, en este estudio se han configurado tres periodos ($P_1 = 1994-2012$; $P_2 = 2013-2016$; $P_3 = 2017-2019$). Sin embargo, para la autoría solo se ha configurado un único periodo que ha abarcado toda su existencia ($P_X = 1994-2019$). Con la finalidad de conocer la fuerza de asociación se valora la cantidad de palabras clave en común en los diferentes periodos.
- Rendimiento: en esta fase se utilizan diversos indicadores de producción configurados con diversos criterios de inclusión (Unidad de análisis: palabras clave, autores; Umbral de frecuencia: $P_1(2)$, $P_2(2)$, $P_3(2)$, $P_X(3)$; Tipo de red: coocurrencia; Umbral de valor de unión de coocurrencia: $P_1(2)$, $P_2(2)$, $P_3(2)$, $P_X(3)$; Medida de normalización: índice de equivalencia; Algoritmo de *clustering*: máximo (9), mínimo (3); Medida evolutiva: Índice de Jaccard; Medida superpuesta: Ratio de inclusión).

4. RESULTADOS

La producción científica sobre el término inclusión educativa se recoge en la base de datos de WoS desde el año 1994. Desde esa fecha hasta la actualidad, la evolución ha sido irregular. En una primera etapa, que va desde el año 1994 hasta el año 2006, el volumen de producción se mantiene constante. En este caso, la cantidad de manuscritos producidos por año es relativamente bajo. La siguiente etapa se puede ubicar desde el año 2007 hasta el año 2009, donde la producción comienza a aumentar, pero se mantiene constante. La tercera y última etapa se produce desde el año 2010 hasta el año 2019, donde la cantidad de producción científica va en aumento y es constante. En ese periodo hay tres momentos, en los años 2013, 2016 y 2018, donde se rompe la tendencia alcista. El año 2019 destaca por ser el año donde más volumen de producción se ha generado de la temática de estudio.

Los documentos relacionados con las temáticas de *inclusive education* presentan un perfil específico, teniendo en cuenta los criterios de inclusión establecidos anteriormente. En relación al lenguaje, los textos son escritos en inglés ($n = 145$), seguido del español ($n = 193$)

y el portugués ($n = 72$). El área de conocimiento donde se recopilan estos estudios es *Education Educational Research* ($n = 1065$), seguido de *Education Special* ($n = 445$) y *rehabilitation* ($n = 98$). El tipo de documento más usado para mostrar los resultados de las investigaciones son los artículos ($n = 1015$), seguido de los capítulos de libro ($n = 192$) y las comunicaciones en los congresos ($n = 172$). La institución más destacada en este campo de conocimiento es *Monash University* ($n = 42$), seguida de *University of London* ($n = 27$), *Education University of Hong Kong EDUHK* ($n = 26$) y *Queensland University of Technology QUT* ($n = 22$). El autor con más producción científica es Sharma, U. ($n = 26$), seguido de Frolin, C. ($n = 23$), Liasidou, A. (16) y Slee, R. ($n = 16$). La principal fuente de procedencia de los manuscritos es la revista *International Journal of Inclusive Education* ($n = 160$), seguida de *Journal of Research in Special Educational NEEDS* ($n = 56$) y *Journal of Inclusive Education* ($n = 52$). El país con más producción científica sobre educación inclusiva es Estados Unidos ($n = 173$), seguida de Inglaterra ($n = 163$), España ($n = 156$) y Australia ($n = 150$). Finalmente, las obras más citadas son las de Slee (2011), con 293 citas, De Boer et al. (2011), con 281 citas, Ainscow (2005), con 199 y Ainscow y Sandill (2010), con 154 citas.

Centrando el análisis en el desarrollo estructural y temático del término «*inclusive education*», concretamente en la evolución de palabras clave entre los tres períodos establecidos, se puede observar que existe una coincidencia superior al 30% entre todos los períodos. Esto indica la existencia de una línea base de investigación, habiendo elementos clave de estudio en este ámbito científico (figura 55.1).

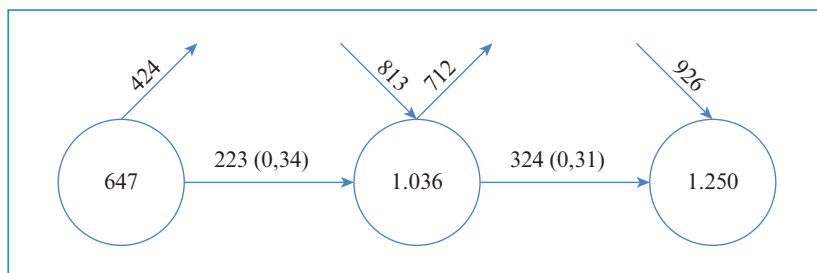


Figura 55.1. Continuidad de palabras clave entre intervalos contiguos.

El rendimiento académico de los diversos períodos establecidos muestra cómo en el primer intervalo temporal (1994-2012) la temática con mejor métrica bibliométrica es *attitudes*, en el segundo período (2013-2016) lo es *sentiments* y en el tercer período (2017-2019) lo es *children*. Tal y como se puede observar en la tabla 55.1, existe cambios de temáticas en cada uno de los períodos analizados.

En relación al diagrama estratégico, se observa cómo en el primer período, de 1994 a 2012, las temáticas consideradas como motores son *attitudes* y *beliefs*. En el segundo período, de 2013 a 2016, las temáticas motoras son *special-needs*, *experience*, «India» y *sentiments*. En el último período, de 2017 a 2019, las temáticas motoras son *perspective*, *efficacy* y *self-efficacy*. Tal y como se puede observar en la figura 55.2, las temáticas más relevantes de cada uno de los períodos cambian, por lo que muestra cambios de perspectiva y de tendencias en cada uno de esos períodos.

TABLA 55.1
Rendimiento temático en inclusión educativa

Intervalo 1994-2012						
Denominación	Obras	Índice-h	Índice-g	Índice-hg	Índice-q ²	Citas
<i>Attitudes</i>	55	23	41	30,71	29,95	1.797
<i>Need</i>	6	5	5	5	9,22	79
<i>Inclusion</i>	41	12	25	17,32	19,6	647
<i>School</i>	15	10	13	11,40	20,74	661
<i>Severe-disabilities</i>	3	3	3	3	15,39	230
<i>Beliefs</i>	3	3	3	3	10,82	208
<i>Principals</i>	4	4	4	4	13,86	215
Intervalo 2013-2016						
Denominación	Obras	Índice-h	Índice-g	Índice-hg	Índice-q ²	Citas
<i>Sentiments</i>	46	15	23	18,57	18,17	653
<i>Children</i>	32	12	17	14,28	15,87	346
<i>India</i>	41	14	21	17,15	17,15	512
<i>Special-education</i>	15	4	7	5,29	7,48	56
<i>Experiences</i>	6	4	6	4,9	8	69
<i>Boundary-practices</i>	4	4	4	4	14,14	167
<i>Special-needs</i>	6	3	5	3,87	8,83	99
<i>Curriculum</i>	5	3	3	3	6,24	39
<i>Student-attitudes</i>	2	1	1	1	1	1
<i>Learning in regular classroom</i>	2	2	2	2	3,16	8
<i>Equity</i>	3	3	3	3	6,48	112
<i>Suport</i>	3	2	3	2,45	7,21	30
<i>Community</i>	3	3	3	3	4,24	23
<i>Policy</i>	4	4	4	4	8,72	74

TABLA 55.1 (continuación)

Intervalo 2017-2019						
Denominación	Obras	Índice-h	Índice-g	Índice-hg	Índice-q ²	Citas
<i>Self-efficacy</i>	19	6	9	7,35	7,35	95
<i>Adolescents</i>	6	1	1	1	1,41	2
<i>Efficacy</i>	14	3	4	3,46	4,9	27
<i>Children</i>	117	9	14	11,22	10,39	344
<i>Perspectives</i>	8	1	4	2	4	19
<i>Inclusion</i>	29	4	6	4,90	5,66	49
<i>Perceptions</i>	14	4	8	5,66	8	74
<i>Knowledge</i>	7	2	4	2,83	4,47	17
<i>Learning-in-regular-classrooms</i>	3	3	3	3	3,87	19
<i>Needs</i>	4	1	2	1,41	1,73	4
<i>Integration</i>	4	1	1	1	4,80	23

Fuente: elaboración propia.

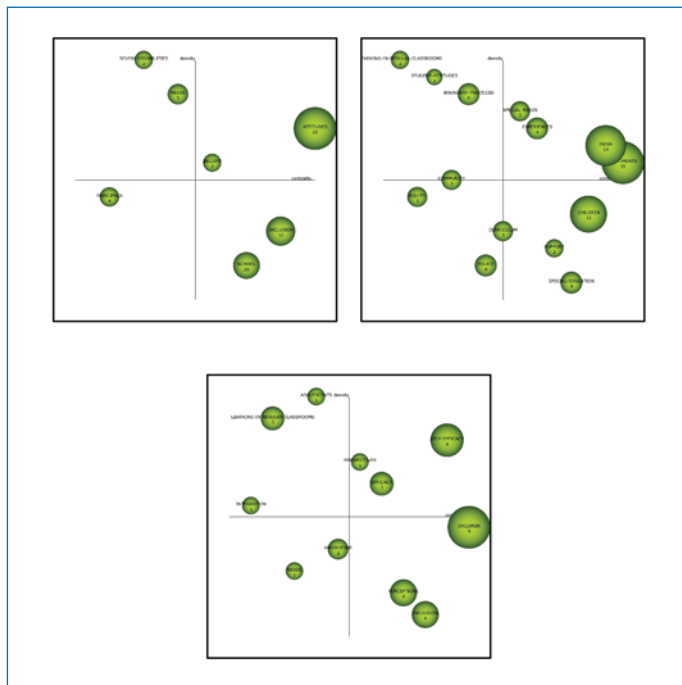


Figura 55.2. Diagrama estratégico por índice *h*. (a) período 1994-2012; (b) período 2013-2016; (c) período 2017-2019.

Finalmente, en la evolución temática por índice *h*, mostrada en la figura 55.3, se observa brecha conceptual, dado que no existe una temática que se repita en los tres períodos, aunque no indica que no exista una base de estudio asentada. En este caso, la principal línea de investigación que ha perdurado desde los inicios de este campo de estudio hasta el año 2019 es *attitudes-sentiments-self-efficacy*. Esta línea se asienta en el perfil psicológico del estudiante. Además, según se muestra, hay más relaciones conceptuales que no conceptuales, lo que indica la estrecha relación existente entre las distintas líneas de investigación.

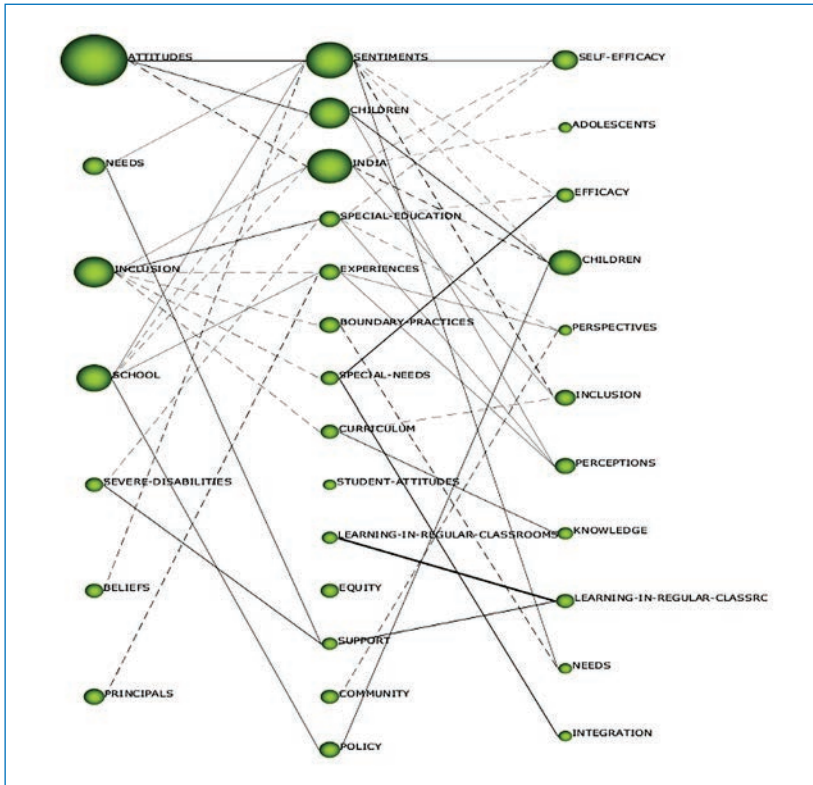


Figura 55.3. Evolución temática por índice h .

Finalmente, en relación a los autores con más relevancia, recogida en la figura 55.4, se muestra cómo aparece el autor Sharma es el considerado como el más relevante en este campo de estudio.

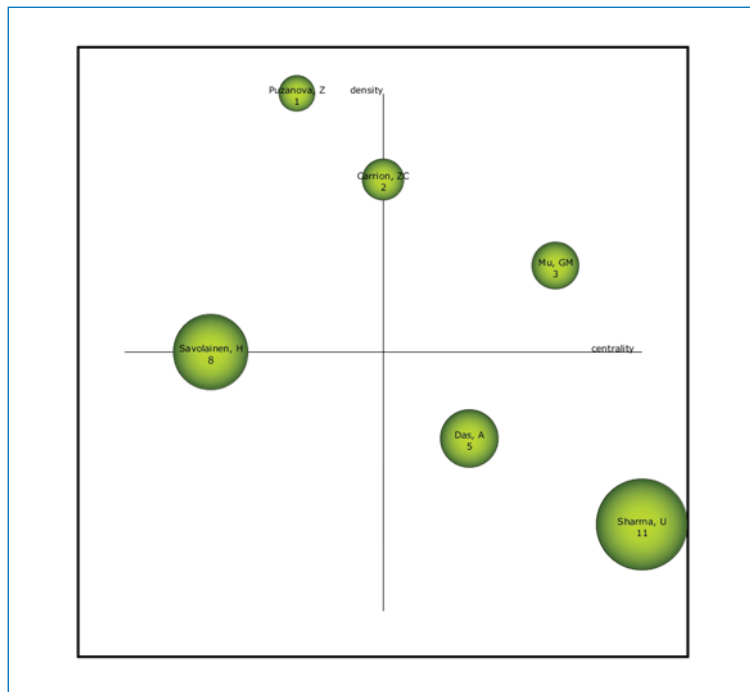


Figura 55.4. Diagrama estratégico de autores de toda la producción científica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde la promulgación de la Ley Moyano en 1857 hasta la actual Ley de Educación (LOMCE) en 2013, el sistema educativo español ha ido evolucionado incorporando diferentes cambios, pero uno de los mayores, sin duda, hace referencia a la inclusión. Esta evolución parte de la necesidad que tienen los países en general y España en particular, de ofrecer una educación de calidad atendiendo a todo el alumnado en igualdad de condiciones, adaptándose a las características y necesidades de cada estudiante. En este sentido, la educación se convierte en una de las mayores preocupaciones. Así como los gobiernos se preocupan por atender a todos los alumnos y con mayor énfasis a los más vulnerables, numerosos investigadores han centrado sus estudios en conocer la evolución de la inclusión a través de sus investigaciones.

De aquí parte el interés por realizar este estudio con el objetivo principal de dar a conocer la evolución del término *inclusive education* en la literatura científica. Partiendo de este objetivo general se formularon cuatro objetivos específicos que pasamos a desarrollar a través de los resultados obtenidos. Con respecto al primero, a) Determinar el grado de rendimiento de la producción científica del término *inclusive education* los resultados indican que desde el año 1994 hasta 2006 el volumen de producción por año es bajo, tendien-

do a aumentar de forma constante entre los años 2007 y 2009, al igual que en el período comprendido entre 2010 y 2019, destacando este último año. Dentro de este último período (2010-2019) cabe considerar la reducción de producción en los años 2013, 2016 y 2018. Esta ruptura en la tendencia alcista en estos tres años no coincide con la investigación realizada por Iglesias y Martín (2020) que encontraron que en la base de datos Scopus, precisamente en los años 2013 y 2018, se refleja un crecimiento significativo de producción científica en español, con respecto al tema en cuestión.

En relación al segundo objetivo: *b)* Conocer la evolución científica del término *inclusive education*, se puede apreciar que las investigaciones centradas en este ámbito hacen referencia en primer lugar a *attitudes* y *beliefs* (1994 a 2012), destacando *special-needs*, *experience*, «India» y *sentiments* en el período de 2013 a 2016. Entre 2017 y 2019, las temáticas motoras son *perspective*, *efficacy* y *self-efficacy*. El cambio de concepto en los tres períodos indica los cambios de perspectiva en relación al tema de estudio, coincidiendo con la evolución de las leyes educativas (Azorín, 2017).

A partir del tercer objetivo: *c)* Analizar los aspectos más incidentes del término *inclusive education* hemos podido conocer que no existe una temática que se repita en los tres períodos.

Finalmente, en relación al objetivo 4: Valorar a los autores más representativos expertos en el uso del término *inclusive education*, encontramos que el autor con más relevancia es Sharma. Precisamente, este autor afirma que para que los países puedan implementar una estrategia de educación inclusiva sólida y holística es necesario identificar las barreras y abordarlas sistemáticamente (Sharman, et al., 2018).

A partir de los resultados obtenidos cabe destacar la importancia de contar con profesionales comprometidos con su trabajo que fomenten la educación inclusiva a través de la práctica docente. De esta manera se podrán reducir o eliminar aquellas barreras que impiden, en pleno siglo XXI, que determinados estudiantes puedan participar en el ámbito educativo en igualdad de condiciones que sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín Abellán, C. M. (2017a). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-228.
- Barbosa-Chacón, J. W. y Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38(45), 1-8.

- Cáceres-Reche, M. P., Ramos-Navas-Parejo, M. y Berral-Ortiz, B. (2019). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. En J. A. Marín, S. Alonso García y J. M. Romero Rodríguez (eds.), *Metodologías Activas con Recursos Metodológicos. Perspectivas y Enfoques docentes* (pp. 37-54). Avicam.
- Cobo, M. J., López, A. G., Herrera, E. y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402. <https://doi.org/doi:10.1002/asi.21525>
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Eslava-Suanes, M. D., De León Huertas, C. y Gonzáles-López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76.
- Gallego-Ortega, J. L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría e investigación*. Pirámide.
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos de la escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152.
- García-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 102(46), 16569-16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- López-Robles, J. R., Otegi-Olaso, J. R., Porto, I. y Cobo, M. J. (2019). 30 years of intelligence models in management and business: A bibliometric review. *International Journal of Information Management*, 48, 22-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.013>
- Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, 1, 495-509.
- Martínez, M. A., Cobo, M. J., Herrera, M. y Herrera, E. (2015). Analyzing the scientific evolution of social work using science mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257-277. <https://doi.org/10.1177/1049731514522101>
- Montero-Díaz, J., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F. y Herrera-Viedma, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-08>
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A. y Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de la Información*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03>
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (21 de octubre de 2015). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, S. y Yared, H. (2018). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 65-78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Slee, R. (2011). Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. *Support for Learning*, 26(4), 1-9. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01502_2.x

¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México)

*Luis Miguel Díaz-Rodríguez¹, Bibiana Isabel Lizárraga-Arreola²,
María Teresa Gómez-Domínguez³ y Diego Navarro-Mateu⁴*

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva pretende transformar los sistemas educativos y sus entornos, afrontando y dando respuesta a las necesidades de todos y todas las estudiantes, mejorando su participación, su aprendizaje y disminuyendo su exclusión tanto fuera como dentro de la escuela (Unesco, 2005). Es por ello, que la Educación Inclusiva debe ser entendida como el derecho que todas las personas tienen para recibir una educación de calidad, equitativa y para todos, a lo largo de toda la vida, independientemente del origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra particularidad de las personas (Simón y Echeita, 2013).

Simón y Echeita (2013), explican la importancia de comprender qué es la Educación Inclusiva para poder llevarla a la práctica, diferenciando entre cuáles son los principales obstáculos que se deben superar para su correcto desarrollo y dónde se suelen estar arraigados los mismos.

Uno de los factores que se deben comprender para llevar a cabo una Educación Inclusiva, es diferenciar entre los paradigmas antecesores a la inclusión (Simón y Echeita, 2013), esto ayudará a no desarrollar en los sistemas educativos prácticas docentes de generaciones pasadas que no responden a los objetivos de la Educación Inclusiva. Navarro y Espino (2012) indican que el pleno derecho a la educación pasa por tres paradigmas hasta llegar a lo que hoy se conoce como Educación Inclusiva: la exclusión, la segregación y la integración. En la figura 56.1 se pueden interpretar a los diferentes paradigmas educativos (Vinsennau y Simonetta, 2019), como Tomasevsky (2002) explica, la exclusión está determinada por un sistema educativo en el que no tenían cabida los diferentes grupos vulnerables. En el paradigma de la segregación, los diferentes grupos vulnerables tienen derecho a la educación, pero una educación creada para cada grupo vulnerable y de me-

1 Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México.

2 Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México.

3 Universidad Católica de Valencia, España.

4 Universidad Católica de Valencia, España.

nor calidad. La segregación dio paso a la integración, donde gran parte del alumnado segregado llega a las escuelas regulares teniendo en ocasiones dificultades para adaptarse a un sistema educativo que no contempla a la diversidad social y sus necesidades. Por último, desde inclusión se trabaja por una adaptación de los sistemas educativos que den respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

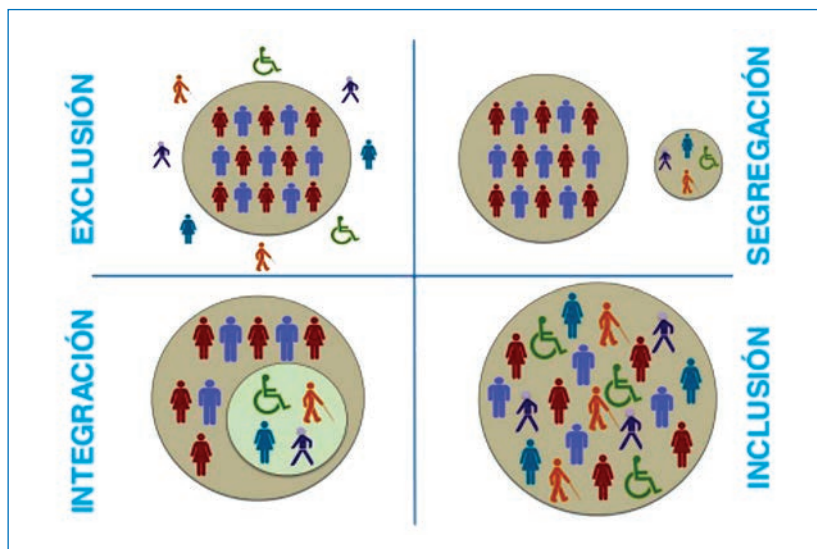


Figura 56.1. Paradigmas educativos. Recuperada de Vinsennau y Simonetta (2019).

En segundo lugar, se debe comprender que el verdadero problema que presenta el desarrollo la Educación Inclusiva, son los obstáculos que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Muntaner, 2010; Simón y Echeita, 2013), conocidos como barreras al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2015).

Las barreras al aprendizaje y la participación se deben entender y atender desde una perspectiva social, la cual visualiza las barreras como obstáculos del entorno que impiden que las personas interactúen correctamente con el mismo y no desde una perspectiva médica o individual, donde se identifica el déficit de la persona como el obstáculo para interactuar con el medio (Booth y Ainscow, 2015). Desde una perspectiva social, un trabajo fundamental de la Educación Inclusiva es localizar las barreras al aprendizaje y la participación, para posteriormente, intentar superarlas. Booth y Ainscow (2015) señalan en el Index for Inclusion tres dimensiones donde se encuentran las principales barreras al aprendizaje y la participación: Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas.

Por Cultura se entienden los valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa, lo que garantiza la correcta acogida y valoración de todas las personas. La Política, hace alusión a una buena organización y funcionamiento de los centros educativos, que apoyan la mejora de la valoración y participación de todo el alumnado en las actividades del centro y culturales de la comunidad. Y por Prácticas, se consideran todas aquellas implicaciones pedagógicas

y didácticas centradas en mejorar el aprendizaje del alumnado de forma inclusiva. Estas tres dimensiones no se pueden entender por separado, ya que el correcto desarrollo de una depende de las otras (Muntaner, 2010; Simón y Echeita, 2013; Booth y Ainscow, 2015).

Muntaner (2010), plantea que uno de los principales sujetos donde residen las barreras al aprendizaje y la participación son los docentes. En Sinaloa, la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC, 2011), presentó en el Programa Sectorial 2011-2016 para la Educación, un diagnóstico del sistema educativo, en el que se informa que los docentes de Educación Básica manifiestan diferentes barreras para desarrollar una Educación Inclusiva. Comprender experiencia y visión de los docentes noveles en el campo de la Educación Inclusiva es de suma importancia para impactar en las debilidades de la formación docente (Cisternas y Lobos, 2019).

México tiene el compromiso y deseo de desarrollar una Educación Inclusiva, como se ha explicitado en diferentes documentos como en la Declaración de Incheon (Unesco, 2015), en la Ley General de Educación (LGE, 2015) o en el Programa Sectorial 2011-2016 de Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) y debido a todo lo relatado en este apartado, el presente proyecto tuvo como objetivo identificar las barreras implícitas en la cultura inclusiva de futuros docentes de educación básica en Sinaloa (México). Para en una segunda fase de la investigación identificar las barreras que plantean los futuros docentes en las dimensiones de políticas y prácticas inclusivas. Culminar con una tercera fase con el análisis del impacto en las barreras encontradas después de que estos docentes cursan un Diplomado en Educación Inclusiva ofertado por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

2. MÉTODO

La presente investigación fue desarrollada desde el enfoque cualitativo, desde el que, se pretende identificar las barreras implícitas en la cultura inclusiva de futuros docentes de educación básica en Sinaloa (México).

El objetivo de este trabajo corresponde a la primera fase de una investigación, en la que posteriormente se pretende analizar el impacto de un Diplomado en Educación Inclusiva ofertado por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en las barreras culturales, políticas y prácticas que presentan futuros docentes de Educación Básica en Sinaloa (México).

Es por ello, que la entrevista de esta primera fase se aplicó a dos grupos de futuros docentes no elegidos de forma aleatoria la semana anterior a dar comienzo su formación en el diplomado mencionado anteriormente. Se entrevistaron a 63 docentes (sexo femenino 57 y sexo masculino 6), que cursaban el último semestre o que recientemente egresaron de diferentes licenciaturas (con desempeño profesional en Educación Básica), tal y como se muestra en la tabla 56.1.

Se decidió utilizar la entrevista semiestructurada para adentrarse en el conocimiento de los entrevistados sobre la problemática planteada a partir de la interpretación de sus respuestas. Para dicho propósito, se utilizó la entrevista de tipo semiestandarizada planteada por Flick (2007), desde el método de reconstrucción de las teorías subjetivas. Des-

TABLA 56.1
Descripción de la muestra

Licenciatura	Educación		Preescolar		Educación Primaria		Intervención Educativa	
Número de entrevistados	1		34		26		2	
Sexo	f = 1	m = 0	f = 34	m = 0	m = 20	m = 6	f = 2	m = 0

Fuente: elaboración propia.

de este planteamiento se entiende que el entrevistado tiene un conocimiento complejo sobre el asunto del que se le pretende entrevistar, por lo que puede exponer de forma espontánea su opinión sobre la temática (Scheele y Groeben, 1988).

Siguiendo las observaciones de Flick (2007), no se realizaron preguntas de confrontación para evitar problemas a la hora de aplicar el método. Se utilizó una combinación de preguntas abiertas, las que se responden fácilmente desde el conocimiento del entrevistado y preguntas guiadas, las cuales se enfocan en hipótesis o teorías de publicaciones científicas o del investigador, ya que en conjunto hacen más «explícito el conocimiento implícito del entrevistado» (p. 96), basándonos en las entrevistas conceptuales, ya que su finalidad puede ser una clarificación conceptual (Kvale, 2011), de esta forma se pudieron analizar en las respuestas de los entrevistados los conceptos explícitos de los futuros docentes sobre la Educación Inclusiva, y codificar las interpretaciones como barreras implícitas (o no) en su cultura, que por consiguiente, desarrollen o dificulten la superación de barreras al aprendizaje y la participación en la Educación Básica de Sinaloa.

Los datos recabados durante la investigación se analizaron con el método de codificación del significado (Kvale, 2011), para lo que desde la dimensión de Cultura Inclusiva se crearon 3 categorías para identificar declaraciones de los participantes que permitan cumplir con el objetivo de esta investigación. En la tabla 56.2, se muestran las tres categorías:

1. «Perspectiva del modelo».
2. «Representación del paradigma de la educación inclusiva.»
3. «Percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva.»

La declaración de la perspectiva del modelo de forma individual o médica, la incorrecta interpretación del paradigma de la educación inclusiva y una perspectiva negativa hacia la viabilidad de conseguir una Educación Inclusiva, denotan barreras implícitas en la cultura docente. Por el contrario, la declaración del modelo social, la correcta interpretación del paradigma de la Educación Inclusiva o la perspectiva positiva entendiendo que una Educación Inclusiva es posible, en las respuestas de los entrevistados se interpretan con la inexistencia de barreras culturales.

TABLA 56.2
Categorización para la interpretación del objeto de estudio

Categoría	Interpretación	Como barrera implícita en la cultura docente	No existe barrera en la cultura docente
Perspectiva del modelo		Individual o médica	Social
Representación del paradigma de la Educación Inclusiva		Como integración, exclusión o segregación	Como inclusión
Percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva		Negativa	Positiva

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

Se organizaron los resultados en tres apartados, de acuerdo con las 3 categorías creadas dentro de la Dimensión Cultura Inclusiva: Perspectiva del modelo, Representación del paradigma de la educación inclusiva y Percepción hacia la consecución de la Educación Inclusiva. En cada uno de los apartados se expone el porcentaje de futuros docentes que presentan o no barreras culturales para el correcto desarrollo de la Educación Inclusiva y algunas transcripciones como ejemplo de la interpretación de estas.

3.1. Dimensión Cultura Inclusiva. Categoría: perspectiva del modelo

La categoría «perspectiva del modelo», ayuda a comprender el conocimiento explícito o implícito que los participantes tienen hacia las barreras al aprendizaje y la participación. A partir de las respuestas de los entrevistados, esta posición sale a la luz, indicando si existen posibles barreras que dificulten el desarrollo de la Educación Inclusiva. Como se puede ver en la figura 56.2, 54 de los 63 entrevistados muestran barreras culturales para el desarrollo de la Educación Inclusiva, al declarar que las dificultades que encuentran en el desarrollo educativo de los alumnos se deben a su capacidad, es decir, los entrevistados presentan una perspectiva individual o médica. Por otro lado, tan solo 9 de los entrevistados presentan una perspectiva social, indicando que las dificultades que vive el alumnado, se deben a obstáculos del contexto que impiden su mejor desenvolvimiento, por lo que no presentan barreras culturales para el correcto desarrollo de la Educación Inclusiva.

A continuación, se muestran algunas de las definiciones de los informantes, que fueron codificadas para identificar qué docentes presentaban barreras o no presentaban barreras culturales para el desarrollo de la Educación Inclusiva.

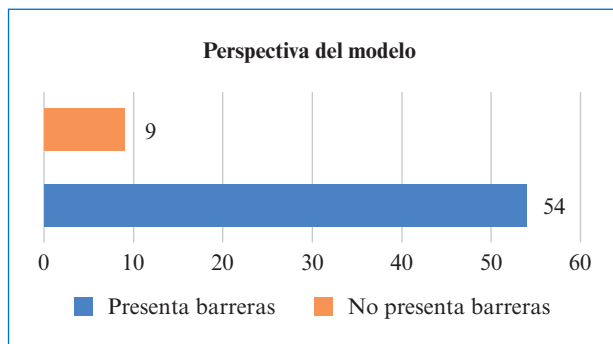


Figura 56.2. Comparativo de docentes con y sin barreras culturales desde la categoría perspectiva del modelo. Fuente: elaboración propia.

Ejemplos que presentan barreras

- Informante entrevistado n.º 62
Algunas barreras al aprendizaje y participación son no contar con partes del cuerpo como las manos o los pies, ceguera, problemas auditivos, padecer alguna enfermedad motriz...
- Informante entrevistado n.º 59
Son los obstáculos o discapacidades que no le permiten a una persona que sufre de alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje a comparación con una persona que no la tiene...
- Informante entrevistado n.º 9
... son las limitaciones que puedan tener las personas al momento del aprendizaje escolar.

Ejemplos que no presentan barreras

- Informante entrevistado n.º 34
Las barreras al aprendizaje y la participación son aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto, que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades.
- Informante entrevistado n.º 46
Desde mi punto de vista, opino que las barreras de aprendizaje y de participación son las que los niños enfrentan en su entorno social para poder integrarse.
- Informante entrevistado n.º 56
Son factores del contexto que los rodean lo que limita el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los niños.
- Informante entrevistado n.º 2
... aparecen debido a la interacción entre los niños y sus contextos, la gente, las instituciones, las posiciones sociales o económicas.

3.2. Dimensión Cultura Inclusiva. Categoría: representación del paradigma de la Educación Inclusiva

La categoría «representación del paradigma de la Educación Inclusiva», ayuda a tener una visión general del conocimiento que tienen sobre qué es la Educación Inclusiva. La mala interpretación de la inclusión puede llevar a prácticas integradoras, segregadoras o exclusoras. Como resultado de la interpretación de las definiciones que dieron los entrevistados sobre la Educación Inclusiva, se puede saber si en su cultura se arraiga un conocimiento erróneo de la inclusión que desemboque en prácticas no inclusivas, es decir, presentan barreras culturales o en el caso contrario, no las presentan.

Como se puede ver en la figura 56.3, 56 de los 63 entrevistados muestran barreras culturales, al representar incorrectamente el paradigma de la Educación Inclusiva, normalmente como el paradigma de la integración. Solamente 7 de los entrevistados, detectan la diferencia entre integración e inclusión.

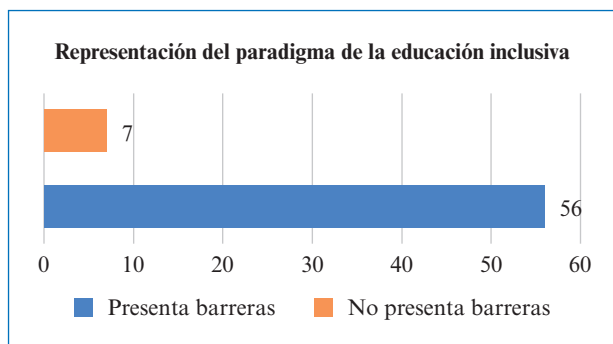


Figura 56.3. Comparativo de futuros docentes con y sin barreras culturales desde la categoría representación del paradigma de la Educación Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestran algunas de las definiciones de los informantes, que fueron codificadas para identificar qué docentes presentaban o no barreras culturales para el desarrollo de la Educación Inclusiva.

Ejemplos que presentan barreras

- Informante entrevistado n.º 12
... Inclusión es involucrar a toda persona, aunque sea especial o con distinta forma de aprendizaje con la misma planeación.
- Informante entrevistado n.º 13
... integración es cuando integran a las labores todo tipo de persona con alguna discapacidad, por ejemplo, e inclusión cuando incluyen a esas personas por su capacidad de poder resolver el conflicto o lo que se esté realizando.

- Informante entrevistado n.º 15
... la integración busca lograr que en ocasiones jóvenes o niños con discapacidad se integren a la sociedad y la inclusión busca incluir en todo el ámbito educativo y social a alumnos no solo de discapacidad también de diferentes culturas.
- Informante entrevistado n.º 30
... La inclusión es cuando apoyas de forma particular a los niños con necesidades para que aprendan lo mismo que sus compañeros.

Ejemplos que no presentan barreras

- Informante entrevistado n.º 58
... la integración consiste en que los alumnos se tengan que integrar, hacerse parte o adaptarse a las condiciones en las que se encuentra su contexto, en cambio, la inclusión consiste en que la sociedad, en este caso la sociedad educativa, incluya a las personas que tienen necesidades especiales o distintas a ellos, que los hagan parte de ellos, siendo la sociedad educativa quien se adapta a los alumnos.
- Informante entrevistado n.º 61
... la integración podría ser cuando un alumno con alguna discapacidad se adapta al plantel educativo y la inclusión es cuando el plantel educativo se adapta al alumnado.

3.3. Dimensión Cultura Inclusiva. Categoría: percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva

La categoría «percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva», ayuda a comprender el pensamiento que tienen las personas de si la Educación Inclusiva es posible y factible o no. El posicionamiento positivo hacia la factibilidad y posibilidad de consecución denota ausencia de barreras culturales y el posicionamiento negativo señala barreras culturales en los sujetos.

Como se puede ver en la figura 56.4, los 63 entrevistados muestran una posición favorable hacia la percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva. La única diferencia entre unos entrevistados y otros, es que hacen alusión a la dificultad y esfuerzo que esto implica.

A continuación, se muestran algunas de las definiciones de los informantes, que fueron codificadas para identificar qué docentes presentaban barreras o no presentaban barreras culturales para el desarrollo de la Educación Inclusiva.

- Informante entrevistado n.º 2
... la Educación Inclusiva es posible si todos trabajamos juntos.
- Informante entrevistado n.º 2
... Sí, es posible, como docentes debemos apoyar a nuestros a alumnos.

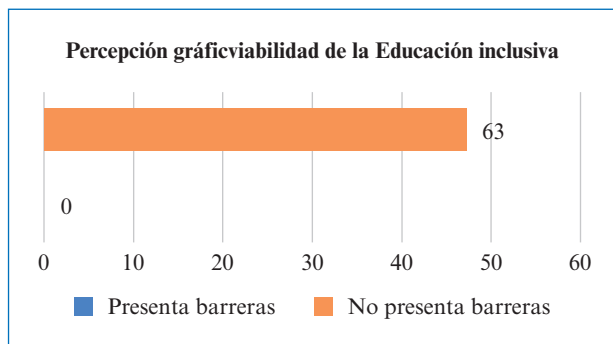


Figura 56.4. Comparativo de futuros docentes con y sin barreras culturales desde la categoría percepción de la viabilidad de la Educación Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

- Informante entrevistado n.º 2
... Sí, creo que es posible siempre y cuando hagamos que tanto los profesores como los alumnos tengan una misma manera de ver la educación.
- Informante entrevistado n.º 26
... Creo que sí es posible, aunque sea una labor algo complicada por la preparación que conlleva.
- Informante entrevistado n.º 60
... pienso que es difícil, más no imposible. Como he mencionado anteriormente, las adecuaciones permiten al docente de cierta forma, dar una educación especializada cambiando las actividades y moldeándolas a las necesidades del alumno, pero cumpliendo con el aprendizaje esperado a trabajar.

4. CONCLUSIONES

En las últimas décadas se ha hecho latente la preocupación internacional por conseguir una educación que atienda las necesidades todas las personas, prestando especial importancia a las poblaciones más vulnerables (Unesco, 1990; Unesco,2000; Unesco, 2015). Es necesario un cambio en los sistemas educativos, para que estos se adapten a las necesidades de la diversidad educativa (Unesco, 2005), para lo que se deben disminuir los obstáculos del entorno (Ainscow y Booth, 2015) que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado y, por ende, el desarrollo de la Educación Inclusiva (Simón y Echeita, 2013). Para este acometido, la figura y labor docente es imprescindible (Muntaner, 2010; Unesco, 2005). Comprender la experiencia con la que cuentan los docentes nóveles para entender y atender la educación de forma inclusiva, es importante para replantear su formación profesional (Cisternas y Lobos, 2019). Identificar las barreas culturales de los docentes es parte de la transformación para la consecución de escuelas más inclusivas (Ainscow y Booth, 2015), en este caso, tras analizar los resultados que se presentan en esta investigación, se llega a las siguientes conclusiones sobre los futuros docentes de Educación Básica en Sinaloa.

Los resultados de este trabajo, demuestran que la mayoría de los docentes presentan barreras culturales a la hora de entender la inclusión, mostrando una perspectiva médica o individual hacia el alumnado con discapacidad. Esta perspectiva, no solo conlleva a que los docentes no desarrollen una educación más inclusiva, sino que generan más barreras debido a actitudes y acciones discriminatorias hacia el alumnado con discapacidad (Ainscow y Booth, 2015; Echeita y Fernández, 2017).

Por otro lado, las barreras culturales persisten en los docentes al no diferenciar entre la integración y la inclusión. La mayoría de los futuros docentes, plasma en sus respuestas la importancia de que todo el alumnado debe estar presente, pero no tienen en cuenta su participación y aprendizaje o cómo adaptar los sistemas educativos para atender las necesidades de toda la diversidad. Esta visión, desembocará en prácticas integradoras como son los grupos mixtos, que a su vez conllevan a la realización de prácticas segregadoras y exclusoras con grupos homogéneos (Valls, Prados y Aguilera, 2017).

Por último, todos los entrevistados muestran una actitud positiva ante la viabilidad de la Educación Inclusiva. Sin embargo, como se muestra en la educación integradora (Unesco, 1994), esta fue creada con la mejor de las intenciones, pero no dio los resultados esperados, es por ello que surge la Educación Inclusiva. Los futuros docentes creen posible la Educación Inclusiva, pero esta no se logrará si no se eliminan las barreras implícitas identificadas en su cultura (implícitas porque ellos no las ven, ya que las hacen explícitas en su discurso). Se deben atender las barreras culturales docentes, para poder desarrollar prácticas y políticas educativas que permitan la presencia, participación y aprendizaje de todos y todas las alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Cisternas, L. y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.
- De Educación, L. G. (2015). Ley general de educación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo39036.pdf>
- Echeita, G. y Fernández, M. L. (2017). El contexto educativo. En B. Gutierrez y Á. Brioso (coord.), *Desarrollos diferentes* (p. 201-215). Madrid: Sanz y Torres.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto (coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navarro Mateu, D. y Espino Bravo, M. A. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible?. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 41, 71-81.
- Scheele, B. y Groeben, N. (1988). *Dialog-konsens-methoden zur rekonstruktion subjektiver theorien*. Tübingen: Franke.

- Secretaría de Educación Pública y Cultura (2011). *Programa Sectorial 2011-2016 Educación*. Sinaloa: Gobierno del estado de Sinaloa.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., y Torrego, L. (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. En *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Unesco (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Unesco.
- Unesco (2000). *Declaración De Dakar*. Unesco.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.
- Unesco (2010). *Word Data on Education 2010-2011*. México. Unesco.
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon*. Unesco.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2017). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. En C. Palmeirao y J. M. Alves (coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores* (p. 38-55). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vinsennau, D. y Simonetta, C. (2019). Organizaciones y diversidad una mirada en el ideario de estudiantes de grado y postgrado. *Revista de ADENAG*, 9, 69-79.

57

Redes de apoyo para la inclusión en la sociedad digital

María del Mar García-Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda una ciudadanía digital que sepa disponer de los beneficios que la tecnología pone a su alcance para todo tipo de actividades como aprender, relacionarse, conseguir empleo o disfrutar de actividades de ocio a través de Internet. Esto supone poseer unas competencias digitales básicas para integrarse con éxito en esta sociedad digital. Sin embargo, los internos en centros penitenciarios, según la legislación vigente, ven muy limitado el uso de la tecnología.

La posibilidad de comunicación de los reclusos con sus familiares, amigos y representantes de manera oral u escrita está regulada en la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, como el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario y la Instrucción 4/2005, Actualización de la Instrucción 24/96 de 16 de diciembre sobre Comunicaciones y Visitas. De manera excepcional estas comunicaciones podrán realizarse vía telefónica y bajo condiciones muy precisas de número, duración y siempre en presencia de un funcionario (art. 47.4 del Reglamento Penitenciario, 1996). En cuanto al uso de ordenadores personales está permitido su uso por razones culturales y educativas, y siempre sujeto al aval de un profesor (art. 129 del Reglamento Penitenciario, 1996). Sin embargo, aunque se permite el uso del ordenador con finalidad educativa no está permitida la conexión a Internet o la extracción de información en cualquier tipo de dispositivo. La referencia concreta al uso de teléfonos móviles en el marco legislativo se recoge en la Instrucción I 3/10, Protocolo de actuación en materia de seguridad exclusivamente en términos restrictivos. Se señala que la causa de la radical prohibición de estos dispositivos se justifica por las dificultades que supone para el control, registro de las conversaciones y eventuales intervenciones. Así como la posibilidad de utilizar estos dispositivos con fines delictivos.

La Instrucción 4/2005 destaca la necesidad de mejorar las prestaciones para mantener los vínculos familiares y sociales de los internos, algo fundamental para su reinserción social, que es, junto con la reeducación, una de las finalidades últimas de las penas privativas de libertad y de las medidas de seguridad (Constitución Española, art. 25.2).

El adecuado uso de la tecnología es un aspecto importante en el proceso de reinserción ya que en la sociedad digital existen nuevas formas de comunicación, consumo, socialización y participación ciudadana. No facilitar el reingreso de este colectivo, cuya brecha digital es mayor cuanto mayor es el tiempo que ha permanecido interno, supone dar la espalda a personas especialmente vulnerables a la exclusión digital.

Esta propuesta pretende aliviar las desigualdades derivadas de la brecha digital en este colectivo buscando facilitar el uso de las tecnologías mediante la adquisición de competencias digitales básicas. Está dirigida especialmente a centros de inserción social, orientados a la reeducación y reinserción social (arts. 163 y 164, Reglamento Penitenciario, 1996) por lo que constituyen un marco ideal para promover la alfabetización digital. Se contribuye de esta manera con los principios rectores de la actividad de estos centros que buscan facilitar la participación de los internos en la vida familiar y social buscando su adecuada inserción.

Se propone una metodología basada en grupos de ayuda mutua (Gallego-Vega et al., 2016), que facilitan la conexión entre los internos y la comunidad en general. Se busca además de la capacitación digital la adquisición de competencias personales y sociales para facilitar la inserción.

2. REDES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD DIGITAL

2.1. Sociedad digital en contextos de exclusión

Para participar con éxito de la sociedad digital son necesarias competencias que ayuden a aprovechar las oportunidades y afrontar los desafíos que se plantean. Este reto es aún mayor cuando nos referimos a sectores de la población vulnerables, como personas que han estado privadas de libertad durante períodos prolongados de tiempo (Crabtree et al., 2016) y que reingresan a una sociedad en la que los avances tecnológicos han transformado las maneras de comunicarse, relacionarse y desenvolverse en la sociedad. Las competencias digitales son necesarias para la vida en la sociedad digital, sin embargo, hay colectivos en riesgo, como las personas que se enfrentan a procesos de inserción social tras su reclusión, que carecen de las competencias digitales necesarias o están desfasadas. La competencia digital forma parte del Marco Europeo de Referencia sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y atiende a los conocimientos, capacidades y actitudes que todos los ciudadanos necesitan en una sociedad que evoluciona rápidamente (Comisión Europea, 2018).

La inserción en la sociedad digital desde el contexto penitenciario plantea desafíos concretos que incluyen entre otros enfrentarse a la brecha digital para utilizar las tecnologías digitales no como meros consumidores sino para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen para su inclusión social.

Diversos estudios (Alós et al., 2015; Arditti y Few, 2006, 2008; Bales y Mears, 2008; Jenson et al., 1986; Visser y Travis, 2011) destacan la importancia de la calidad de los vínculos sociales en los procesos de resocialización y reintegración en la sociedad. Dentro

de estos factores sociales que este colectivo destaca como importante para su reinserción en la sociedad encontramos el apoyo familiar y el acceso a redes de apoyo posteriores a la liberación (Clone y DeHart, 2014; Cobbina, 2010; Mizel y Abrams, 2019; Muentner y Charles, 2020; Sirois, 2019; Visher, 2013; Wyse, 2018). Las madres muestran una mayor necesidad de un enfoque comunitario dirigido a fortalecer los sistemas de apoyo requeridos ante situaciones (emocionales, financieras y sociales) derivadas del encarcelamiento materno. Estos sistemas de apoyo disminuyen los riesgos para la salud consecuencia de la angustia materna ante los desafíos personales que supone para estas mujeres el reingreso en la familia y en la comunidad y favorecen que la reinserción tenga éxito (Arditti y Few, 2006, 2008).

2.2. Alfabetización digital y grupos de ayuda mutua

La presencia de estructuras que permitan a la comunidad brindar un mayor apoyo en los procesos de reinserción facilitan e impactan positivamente en la inclusión social de personas que han estado reclusas.

El desarrollo de programas de alfabetización digital apoya los procesos de recuperación y reinserción ya que influye positivamente en la autoestima y sentimiento de autoeficacia de las personas que participan en estos programas. Mejorar la competencia digital también puede influir positivamente en el aumento de las oportunidades de empleo (Ashford et al., 2019). Además de la función educativa, favorece la adquisición de habilidades y la interiorización de valores y formas de comportamiento (Alós et al., 2015).

Los grupos de ayuda mutua se establecen como redes de acción socioeducativa (Cusó-Parcerisas et al., 2015) que tienen definidos unos objetivos socioeducativos, basados en un trabajo colaborativo que promueve el capital social de la comunidad en la que se llevan a cabo. El trabajo socioeducativo en red que posibilita un modelo de intervención educativa eficaz que atiende de manera integral a las necesidades educativas, sociales y emocionales de este colectivo.

El planteamiento metodológico de trabajo socioeducativo en red posibilita un modelo de intervención educativa eficaz que atiende de manera integral a las necesidades educativas, sociales y emocionales de este colectivo. Los grupos de ayuda mutua integran tanto a educadores como a personas con experiencia personal en los procesos de recuperación que han vivido la misma experiencia y a los usuarios de centros de inserción social junto con sus familias. Experiencias previas en el ámbito educativo (Gallego-Vega, 2011; Gallego-Vega et al., 2016; García-García et al., 2014) describen las fortalezas y beneficios de los grupos de apoyo mutuo en la comunidad educativa, destacando los resultados positivos en el abordaje de problemas educativos en dinámicas colaborativas, favoreciendo la inclusión. Esto contribuye a la generación de un contexto en el que el individuo puede interactuar y desempeñar distintos roles, sirviendo de soporte y apoyo para su inclusión y desarrollo personal (Ashford et al., 2019).

Las redes de aprendizaje pueden contribuir a resolver los problemas a los que se enfrentan estos usuarios con el uso de las tecnologías a la hora de buscar información, compartir en redes sociales o utilizar los servicios administrativos telemáticos. No dar respues-

ta a estas necesidades conduce a una marginación institucional (Gewerc y Zapata-Ros, 2019).

La posibilidad de ayudar a otras personas que pasan por la misma situación que se ha pasado contribuye en la percepción de éxito y bienestar de personas que han sido liberadas de la prisión y ayuda a establecer comportamientos prosociales (Andersen et al., 2020; Bowman y Travis, 2012; Fox, 2015; Heidemann et al., 2016; Maruna, 2001; Perrin, 2018, 2020). Los factores humanos y sociales.

Los grupos de ayuda mutua ofrecen apoyo social como medio de aprendizaje social (Courtois y Verdegem, 2016) atendiendo a necesidades concretas de este colectivo como pueden ser la participación en actividades con sentido, la socialización y la creación y refuerzo de redes sociales de apoyo, uso de la tecnología (Crabtree et al., 2016). La transferencia y el apoyo entre pares se asocian positivamente con la conexión social y el capital social (Cocquyt et al., 2019) por esto es algo importante a considerar cuando planteamos proyectos formativos para colectivos en riesgo como la población reclusa.

2.3. Inclusión digital y social

El desarrollo de este programa pretende responder a las necesidades de este colectivo. Las actividades están orientadas a la adquisición de competencias digitales para un uso seguro de Internet y las tecnologías digitales que favorezca las oportunidades, el apoyo de los compañeros y la familia, facilitando su inclusión en la sociedad digital. El concepto de inclusión digital implica múltiples dimensiones como el acceso tecnológico, habilidades, usos diferenciados, contextos sociales y apoyo (Correa, 2015).

El uso generalizado de Internet y de las tecnologías digitales posibilita la generación de nuevos espacios de encuentro y comunicación y el establecimiento de redes de apoyo y aprendizaje. Incluir las tecnologías digitales en proyectos de reinserción facilita la adaptación a la sociedad digital de manera responsable.

La participación en grupos de ayuda mutua puede favorecer el establecimiento de relaciones sociales que ayuden en el proceso de reinserción y búsqueda de una identidad que vaya más allá de sus antecedentes, de tal manera que se promueve la inserción e integración en la vida comunitaria mediante un modelo de reinserción inclusivo, que consolide las fortalezas que aporta la pertenencia a un grupo de apoyo que aporta confianza y seguridad (Fox, 2015, 2016).

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden reforzar las desigualdades sociales existentes. Las diferencias en el acceso, habilidades y uso que se hace de la tecnología digital tienen implicaciones en el capital social y humano (Goedhart et al., 2019; Hohlfield et al., 2017; Olarte-Encabo, 2017; Pimienta, 2009).

Garantizar una acción socioeducativa de calidad que contribuya a mejorar el uso que se hace de Internet y de la tecnología digital mejorará el uso que se hace de ellas, facilitando el acceso a contenidos de calidad más elaborados y cuya finalidad no se exclusivamente lúdica (Melendro et al., 2016; Raad, 2006).

Los grupos de ayuda mutua se identifican por la colaboración, la participación y el aprendizaje colaborativo. De esta forma planteamos formar y potenciar las competencias

digitales, especialmente dirigidas a un uso responsable de Internet que repercute en la salud y el bienestar de los usuarios. Trabajando de manera especial la competencia digital 4.3, protegiendo la salud y el bienestar, propuesta en Digcomp 2.1 (Carretero et al., 2017).

2.4. Propuesta de programa para la inclusión en la sociedad digital

Este programa está diseñado para partir de un nivel inicial básico y tiene como principales objetivos:

- Utilizar Internet y aprender a navegar con facilidad, evitando riesgos para la salud y la seguridad *online*.
- Conocer distintas opciones para facilitar la comunicación a través de los programas informáticos y las aplicaciones móviles de uso más frecuente para este fin.

Los contenidos que se trabajarán son:

- Introducción a Internet.
- Utilidades de Internet.
- Formas sencillas de protegerse de posibles peligros en entornos digitales.
- Comunicación en Internet a través de programas y aplicaciones de uso más frecuente.

La metodología propuesta, a través de la generación de grupos de ayuda mutua, pretende facilitar el aprendizaje a través de la experiencia y el diálogo. Se proponen supuestos prácticos para adquirir las competencias digitales necesarias para conseguir los objetivos propuestos. El trabajo se realizará a través de distintos módulos y se partirá de una evaluación inicial de las necesidades de formación concretas de los participantes en cada módulo para adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo.

Finalmente, se recogerán las valoraciones de los participantes a fin de recoger su experiencia personal, dificultades encontradas y propuestas de mejora.

3. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las necesidades de servicios asociadas al reingreso de las personas reclusas son complejas y desafiantes. En este trabajo se destacan las necesidades de apoyo y soporte para el bienestar y la inserción social desde el contexto penitenciario, destacando cómo el desarrollo de la competencia digital, a través de programas específicos, puede contribuir positivamente a establecer redes de apoyo mutuo, potenciando la inclusión y el bienestar emocional de estas personas que se enfrentan a una situación de transición difícil. La formación necesaria, la promoción de las relaciones y redes sociales en el reingreso y el re-

forzamiento de estos vínculos sociales con la comunidad son factores que influyen positivamente en esta transición (Bowman y Travis, 2012).

El desarrollo de esta propuesta atiende a los objetivos marcados en el Marco Común Europeo Digcomp 2.1 (Carretero et al., 2017) así como al Plan Estratégico para la Incorporación de la Ciudadanía a la Sociedad (Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, 2018) que destacan la necesidad de la promoción de la inclusión y alfabetización digital, prestando especial atención a los colectivos más favorecidos, integrando la salud y el bienestar entre los aspectos básicos de la competencia digital en el área de seguridad.

La tecnología digital ofrece oportunidades de aprendizaje, recursos e información que deberían estar al alcance de todos y plantea grandes desafíos debido a su rápida evolución. Mejorar las competencias digitales de los reclusos supone, debido a la brecha digital que abre su estancia en prisión, un reto de singulares características. Los usuarios de centros de inserción social deben desarrollar y entender distintos aspectos de la competencia digital, que suponen un uso seguro y crítico de la tecnología digital (Comisión Europea, 2018). La capacitación de este colectivo especialmente vulnerable favorece un uso prosocial de Internet y la tecnología digital, ofreciendo modelos positivos y apoyo para aprovechar las oportunidades de apoyo y aprendizaje. Este éxito en el reingreso se ve claramente influido positivamente por el apoyo familiar y comunitario que actúa como soporte en este proceso (Arditti y Few, 2008).

Los grupos de apoyo mutuo se proponen como una estrategia positiva y eficaz que apoya el reingreso con éxito desde centros de inserción social. Ofrece beneficios como las respuestas afectivas positivas a la participación grupal, la conexión emocional, la capacidad de asumir comportamientos prosociales y el apoyo entre los miembros, siendo estos resultados positivos derivados de acciones educativas incluidas en un programa educativo informal (Crabtree et al., 2016; Mizel y Abrams, 2019).

La inserción social va más allá de la mera capacitación tecnológica por eso esta propuesta busca desarrollar las competencias digitales que permitan mejorar la calidad de vida y generar redes sociales que contribuyan a la inserción social de los internos, beneficiosas para ellos y para sus familias (Arditti y Few, 2006), facilitando su inclusión digital como requisito indispensable para el ejercicio de la plena ciudadanía en la sociedad de la información (Olarte-Encabo, 2017). Experiencias anteriores en este sentido (Travieso y Ribera, 2008) destacan la necesidad de impulsar acciones que promuevan valores cooperativos y prosociales, buscando un uso de las tecnologías que promuevan oportunidades de inclusión. Realizarlo a través de grupos de apoyo mutuo puede favorecer que estos se constituyan como fuentes primarias de apoyo social y en nuestro caso también se constituyen como intermediarios tecnológicos de referencia.

3.1. Futuras líneas de trabajo

Los profesionales y servicios dirigidos a la inserción social deben promover fortalezas y redes de apoyo que vayan más allá del objetivo de no reincidir en el delito y actúen como apoyo para el desarrollo de competencias que favorezcan el bienestar y la inclusión social.

Este estudio avanza en el proceso de dar forma a programas y acciones que contribuyan positivamente al reingreso de este colectivo a la sociedad, promoviendo el bienestar de estas personas y de sus familias.

Se proponen futuras líneas de investigación que analicen las dificultades concretas debidas a la brecha digital a las que se enfrenta este colectivo y valore los efectos que tiene la aplicación de este programa sobre sus competencias digitales y otros aspectos relativos a su bienestar e inserción en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alós, R., Esteban, F., Jódar, P. y Miguélez, F. (2015). Effects of prison work programmes on the employability of ex-prisoners. *European Journal of Criminology*, 12(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/1477370814538776>
- Andersen, T. S., Scott, D. A. I., Boehme, H. M., King, S. y Mikell, T. (2020). What Matters to Formerly Incarcerated Men? Looking Beyond Recidivism as a Measure of Successful Reintegration. *The Prison Journal*, 100(4), 488-509. <https://doi.org/10.1177/0032885520939295>
- Arditti, J. A. y Few, A. L. (2006). Mothers' reentry into family life following incarceration. *Criminal Justice Policy Review*, 17(1), 103-123. <https://doi.org/10.1177/0887403405282450>
- Arditti, J. y Few, A. (2008). Maternal distress and women's reentry into family and community life. *Family process*, 47(3), 303-321. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2008.00255.x>
- Ashford, R. D., Brown, A. M., Ryding, R. y Curtis, B. (2019). Building recovery ready communities: The recovery ready ecosystem model and community framework. *Addiction Research & Theory*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/16066359.2019.1571191>
- Bales, W. D. y Mears, D. P. (2008). Inmate social ties and the transition to society: Does visitation reduce recidivism? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(3), 287-321. <https://doi.org/10.1177/0022427808317574>
- Bazemore, G., Zaslav, J. G. y Riestler, D. (2005). Behind the walls and beyond: Restorative justice, instrumental communities, and effective residential treatment. *Juvenile and Family Court Journal*, 56(1), 53-73. <https://doi.org/10.1111/j.1755-6988.2005.tb00102.x>
- Bowman, S. W. y Travis Jr., R. (2012). Prisoner reentry and recidivism according to the formerly incarcerated and reentry service providers: A verbal behavior approach. *The Behavior Analyst Today*, 13(3-4), 9-19. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100726>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.
- Clone, S. y DeHart, D. (2014). Social support networks of incarcerated women: Types of support, sources of support, and implications for reentry. *Journal of Offender Rehabilitation*, 53(7), 503-521. <http://dx.doi.org/10.1080/10509674.2014.944742>
- Cobbina, J. E. (2010). Reintegration success and failure: Factors impacting reintegration among incarcerated and formerly incarcerated women. *Journal of Offender Rehabilitation*, 49(3), 210-232. <http://dx.doi.org/10.1080/10509671003666602>
- Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A. N., De Greef, M. y Vanwing, T. (2019). Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital. *Computers & Education*, 142, 103610. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103610>

- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313 a 29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- Correa, T. (2015). The power of youth: How the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in) equality. *International Journal of Communication*, 9(24), 1163-1186.
- Courtois, C. y Verdegem, P. (2016). With a little help from my friends: An analysis of the role of social support in digital inequalities. *New Media & Society*, 18(8), 1508-1527.
- Crabtree, J. L., Ohm, D., Wall, J. M. y Ray, J. (2016). Evaluation of a prison occupational therapy informal education program: A pilot study. *Occupational therapy international*, 23(4), 401-411. <https://doi.org/10.1002/oti.1442>
- Cussó Parcerisas, I., Longás Mayayo, J. y Riera Romani, J. (2015). Acción socioeducativa en red con la infancia y adolescencia en situación de pobreza: análisis del programa CaixaPro-infancia en Barcelona. *Aloma*, 33(1).
- Fox, K. J. (2015). Theorizing community integration as desistance-promotion. *Criminal Justice and Behavior*, 42(1), 82-94. <https://doi.org/10.1177/0093854814550028>
- Fox, K. J. (2016). Civic commitment: Promoting desistance through community integration. *Punishment & Society*, 18(1), 68-94.
- Gallego Vega, M. C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(251), 93-109.
- Gallego-Vega, C., Rodríguez-Gallego, M. R. y Corujo-Vélez, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, 16, 60-110.
- García, M. G., Vega, C. G. y García, M. J. C. (2017). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- Gewerc, A. y Zapata Ros, M. (2019). Presentación del número especial de RED sobre competencia digital e inclusión social en niños y niñas de educación primaria. *Revista de Educación a Distancia*, 61(00).
- Goedhart, N. S., Broerse, J. E., Kattouw, R. y Dedding, C. (2019). 'Just having a computer doesn't make sense': The digital divide from the perspective of mothers with a low socioeconomic position. *New media & society*, 21(11-12), 2347-2365. <https://doi.org/10.1177%2F1461444819846059>
- Heidemann, G., Cederbaum, J. A. y Martínez, S. (2016). Beyond recidivism: How formerly incarcerated women define success. *Affilia*, 31(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0886109915581702>
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K. y Wilson, M. L. (2017). An examination of seven years of technology integration in Florida schools: Through the lens of the Levels of Digital Divide in Schools. *Computers & Education*, 113, 135-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.017>
- Instrucción 3/2010, Protocolo de Actuación en Materia de Seguridad. *Secretaría General De Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior*, I 3/2010. <https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/78885/I-03-2010.pdf>
- Instrucción 4/2005, Actualización de la Instrucción 24/96 de 16 de diciembre sobre Comunicaciones y Visitas. *Dirección General De Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior*, I 4/2005. <https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/78885/c-2005-04.pdf>

- Jenson, J. M., Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1986). Social support in aftercare services for troubled youth. *Children and Youth Services Review*, 8(4), 323-347. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90003-4](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90003-4)
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. *BOE*, 239, de 5 de octubre de 1979. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/09/26/1/con>
- Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association Books.
- Melendro Estefanía, M., García Castilla, F. J. y Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 71-89.
- Mizel, M. L. y Abrams, L. S. (2019). Practically Emotional: Young Men's Perspectives on What Works in Reentry Programs. *Journal of Social Service Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01488376.2019.1617225>
- Muentner, L. y Charles, P. (2020). A qualitative exploration of reentry service needs: The case of fathers returning from prison. *Child & Family Social Work*, 25, 63-72. <https://doi.org/10.1111/cfs.12714>
- Olarte Encabo, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 138, 285-313.
- Perrin, C. (2018). Coping with Incarceration: The Emerging Case for the Utility of Peer-Support Programmes in Prison. En A. Mills y K. Kendall (eds.), *Mental Health in Prisons. Palgrave Studies in Prisons and Penology*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94090-8_14
- Perrin, C. (2020). Maximizing the utility of peer support in carceral settings: A few stumbling blocks to consider. *European Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1177/1477370820919717>
- Pimienta, D. (2009). Digital divide, social divide, paradigmatic divide. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 1(1), 33-48. <https://doi.org/10.4018/jiethd.2009010103>
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *BOE*, 40, de 15 de febrero de 1996, 5380 a 5435. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190>
- Sirois, C. (2019). Household Support and Social Integration in the Year After Prison. *Sociological Forum*, 34(4), 838-860. <https://doi.org/10.1111/socf.12549>
- Travieso, J. L. y Ribera, J. P. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers: Revista Sobre la Sociedad del Conocimiento*, 6.
- Visher, C. A. y Travis, J. (2011). Life on the outside: Returning home after incarceration. *The Prison Journal*, 91(3_suppl), 102S-119S. <https://doi.org/10.1177/0032885511415228>
- Visher, C. A. (2013). Incarcerated fathers: Pathways from prison to home. *Criminal Justice Policy Review*, 24(1), 9-26. <https://doi.org/10.1177/0887403411418105>
- Wyse, J. (2018). Older men's social integration after prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(8), 2153-2173. <https://doi.org/10.1177/0306624X16683210>

58 Las familias ante la nueva era digital

*María Natalia Campos Soto, Magdalena Ramos Navas-Parejo
y Gerardo Gómez García*

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas generaciones han nacido inmersas en una sociedad caracterizada por el uso continuado de las tecnologías de la información y la comunicación. Así, las redes sociales se enriquecen cada vez más debido al desarrollo de los dispositivos móviles de última generación, provocando que las redes sociales sean un referente de comunicación y socialización entre los adolescentes (Aldana-Obeso, 2017; Bonilla-del-Río y Aguaded, 2018; Freitas-Cortina, Paredes-Labra y Sánchez-Antolín, 2019).

Por consecuente, el uso de las redes sociales se ha convertido en una parte integral de la vida de niños y adolescentes, dado que favorece una nueva forma de interacción entre personas e influye en la vida social y en la opinión pública de los ciudadanos (Cascales-Martínez, Gomariz-Vicente y Paco-Simón, 2020; Hadjipanayis, et al., 2019; Marcos, Amado y Gancedo, 2020). Asimismo, las formas de comunicación electrónica y en línea han provocado un aumento de la conectividad derivando en algunos casos en un conjunto de comportamientos negativos como intimidación, acoso y acecho, es decir, motivando el conocido acoso a través de los medios tecnológicos (Smith-Darden, Kernsmith, Victor y Lathrop, 2017).

Por ello, esta temática ha despertado una creciente concienciación sobre los riesgos online entre padres y madres, en consecuencia, ha habido una mayor implicación de los progenitores en la seguridad de los menores online, y en el desarrollo de habilidades de seguridad así como en la adopción de medidas preventivas entre los más jóvenes (Garitaonandia, Karrera y Larrañaga, 2019).

Por ende, con este trabajo se pretende conocer la situación de las familias ante los cambios acontecidos con la llegada de internet a la sociedad y los nuevos peligros que han traído a los menores, a través de una revisión de la literatura sobre la formación en ciberseguridad.

2. BRECHA DIGITAL GENERACIONAL

Las tecnologías son utilizadas por la mayoría de la población a diario como fuente de información, entretenimiento y como medio de comunicación. Así pues, las TIC proporcionan un fácil, rápido y fiable acceso a los canales de comunicación. En consecuencia, y debido al gran impacto que han provocado se hace cada vez más difícil renunciar a ellas (Burén y Lunde, 2018; Herout, 2016; León-Acurio, Mosquera y Bastidas-Zambrano, 2016; Sánchez-Antolín, Andrés-Viloria y Paredes-Labra, 2018).

Así, por otro lado y siguiendo a Feijoo-Fernández y García-González (2017), Garrido-Lora, Busquet-i-Duran y Munté-Ramos (2016) y Rivera-Rogel, Velasquez-Benavides y Rodríguez-Hidalgo (2018), el contexto digital actual ha dividido a los integrantes del hogar en nativos tecnológicos (los hijos) e inmigrantes tecnológicos (los padres). Esto es debido a que mientras que para los jóvenes la vida *offline* y la vida *online* forman parte de la vida real, para los padres son mundos separados, por un lado la vida real (*offline*) y por otro la digital (*online*). Es por ello que el uso de la tecnología da lugar a un distanciamiento generacional.

Autores como Aznar-Rodríguez (2013), León-Acurio et al. (2016) y Martín-Romero (2020) denominan este distanciamiento generacional como brecha generacional la cual surge de aquellos que sí emplean las tecnologías y aquellos que no. Conjuntamente, afirman que la brecha digital hace referencia a aquellos que pueden o no disponer de dispositivos digitales (Macià-Bordalba y Garreta-Bochaca, 2018). En este sentido, esta brecha existente entre jóvenes y adultos aumenta progresivamente a la misma vez que la innovación tecnológica. La brecha digital tiene una fundamentación sociocultural. La mayoría de adultos presentan cierta preocupación para afrontar esta situación, donde los jóvenes son más competentes digitalmente (Garrido-Lora et al., 2016).

No obstante, Hernández-Prados, López-Vicent y Sánchez-Esteban (2014) y Sánchez-Antolín et al. (2018) ponen de manifiesto que la presencia de las TIC en el contexto familiar es cada vez mayor. Estos datos se encuentran respaldados por el INE (2019), donde se expresa que el 80,9% de los hogares con al menos un miembro de 16 a 74 años disponía en el año 2019 de, al menos, algún tipo de ordenador, y, la casi totalidad de los hogares, el 99,6%, disponía de un teléfono. La utilización de las tecnologías por parte de los menores se encuentra, en general, muy extendida. El uso de ordenador es muy elevado debido a que lo tienen el 89,7% de los menores. Así, el uso de internet es aún mayor (el 92,9%). Por su parte, el 66,0% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil.

Actualmente está aumentando el porcentaje de niños internautas, desde más temprana edad. En este sentido, los jóvenes tienen un fácil acceso a teléfonos móviles y la mayoría poseen uno, empleando a su vez diferentes redes sociales. Así, los avances tecnológicos han provocado innumerables cambios sociales entre los que se destacan *ciberbullying*, *cibergrooming*, *sexting* (Aldana-Obeso, 2017; Ghorashi, 2019; Soriano-Ayala, Cala y Bernal-Bravo, 2019), a los que Gavin y Scott (2019) y Waldman (2019) le añaden *revenge porn* y *morphing* (Guardiola-Salmerón, 2016).

Los padres tienen conciencia de las oportunidades de las TIC, pero también de los riesgos de su uso en el contexto familiar, siendo uno de los riesgos que perciben con mayor preocupación el tiempo dedicado a las TIC, el acceso a contenidos no adecuados o

contactos con desconocidos. En esta línea, en las familias existe cierto miedo a las redes sociales e Internet, por lo que demandan a las escuelas conocer estrategias para poder actuar ante situaciones de riesgo en Internet con sus hijos (Garmendia-Larrañaga, Casado-Del-Río y Martínez, 2015; Sánchez-Antolín et al., 2018). En consecuencia, se hace imprescindible que tanto desde el ámbito familiar como escolar se den respuestas al uso inadecuado de las TIC, debido a que los adolescentes carecen de conocimiento respecto a los mismos (Feijoo-Fernández y García-González, 2017; Garitaonandia, Karrera y Larrañaga, 2019; Garrido-Lora et al., 2016). Tanto los profesores como los padres son los que deben ser plenamente conscientes de los problemas relacionados con el uso de Internet y deben mantener medidas preventivas para reducir y, en su caso, eliminar estos peligros y educar a los niños sobre este tema (Garmendia-Larrañaga et al., 2015; Feijoo-Fernández y García-González, 2017; Herout, 2016).

Finalmente, cabe destacar que la familia es responsable de la alfabetización digital de los menores con el fin de que usen las tecnologías de manera correcta y ética. No obstante, los padres no tienen los conocimientos tecnológicos necesarios para afrontar dicha tarea, por lo que, primeramente, es necesario educar digitalmente a los progenitores (Feijoo-Fernández y García-González, 2017; Rivera-Rogel et al., 2018). Se constata así la brecha digital como uno de los posibles obstáculos para el uso de las TIC en la relación familia-escuela (Macià-Bordalba y Garreta-Bochaca, 2018).

3. PRIVACIDAD EN LA ERA DIGITAL

La gran mayoría de los adolescentes entre 14 y 16 años poseen móvil propio y están muy presentes en las redes sociales, con perfiles en varias redes diferentes, cuya conexión es diaria (Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2019). A pesar de las ventajas que puede aportarles el uso de las tecnologías, especialmente de las redes sociales, no están exentas de peligros que principalmente afectan a la privacidad y seguridad de los internautas más jóvenes (Rodríguez-García y Magdalena-Benedito, 2016). Asimismo, a pesar de que los adolescentes conocen los peligros derivados del uso de las redes sociales sin medidas de seguridad así como dichas medidas, son confiados al no aplicarlas, exponiéndose a situaciones de vulnerabilidad en relación a la privacidad y seguridad de sus datos así como ser víctimas de acoso virtual (Schmidt-Fonseca, León-Anchía, Astorga-Aguilar y Luna-Angulo, 2019).

Los usuarios de las redes sociales publican y comparten más información que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad sin tener en consideración las consecuencias de su privacidad y seguridad. La cantidad de información que se puede obtener de una persona a través de su perfil en redes sociales es cada vez mayor, y con esto el acercamiento a la víctima. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que cuando se comparte información se pierde el control de la misma (Aldana Obeso, 2017; Cortés-Martínez et al., 2016).

En relación a la privacidad, la mayor parte de los jóvenes suelen ser bastante cautelosos en la configuración del acceso a su perfil, mayormente las chicas y adolescentes de menor edad (De-Wolf, 2019; Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2019). Asimismo, existe un

bajo nivel de seguridad en relación con las contraseñas que emplean los jóvenes en las redes sociales. Conjuntamente, los adolescentes no suelen leer ni conocer la política de privacidad de las redes sociales, por lo que no tienen configuradas las opciones de privacidad de las mismas, considerando que las redes sociales no son seguras (Arias-Medranda, 2017; Rodríguez-García y Magdalena-Benedito, 2016).

Los jóvenes necesitan aprender a gestionar correctamente su identidad digital dentro de las redes sociales, puesto que cada red social ofrece herramientas para asegurar la privacidad y la seguridad de los datos, pero deben ser configuradas, esto es lo que se conoce como ciberseguridad. Sin embargo, la mayoría de los adolescentes escogen las opciones de privacidad estándares que nos ofrecen las redes, por lo que se debe conocer esta realidad y aprender a gestionarla. Educar en ciberseguridad a las personas menores de edad es un nuevo reto para los padres y las madres de familia, que deben prepararse y conocer para enseñarles a protegerse de estos nuevos peligros (Aldana-Obeso, 2017; Astorga-Aguilar y Schmidt-Fonseca, 2019). No obstante, se muestra una falta de conocimiento por parte del docente, los estudiantes y la familia en lo que respecta a los riesgos y las medidas preventivas de las redes sociales (Schmidt-Fonseca et al., 2019).

En lo que respecta al control parental, la mayoría de los padres no supervisan el uso que hacen los menores de las redes sociales, aunque se observa que este control parental es mayor para el sexo femenino así como para los más jóvenes (Ahern, Kemppainen y Thacker, 2016; Giménez, Luengo y Bartrina, 2017; Peñalva-Vélez y Napal-Fraile, 2019; Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2019). Igualmente, Romo et al. (2017) afirman que los progenitores de las usuarias femeninas tienen más acceso a los perfiles en línea, al igual que mantienen más conversaciones con los padres sobre la configuración de la privacidad. Así, aquellos que tenían estas conversaciones con padres, maestros y compañeros sobre la privacidad tenían mayores probabilidades de tener perfiles privados en redes sociales.

Por otro lado, son mínimos los padres que tienen posesión de las contraseñas de los adolescentes. Sin embargo, aquellos quienes los padres tienen sus contraseñas tienen menos probabilidad de tener un perfil privado (Romo et al., 2017). Conjuntamente, la implicación de la familia a modo de supervisión durante la conexión de los menores en las TIC es un factor clave de protección ante los riesgos a los que se exponen los más jóvenes como son el ciberbullying y la ciberadicción. Asimismo, se advierte la necesidad de reforzar la mediación parental para el logro de un uso más responsable de las TIC y evitar riesgos (Giménez et al., 2017).

No obstante, siguiendo a López-De-Ayala, Martínez-Pastor y Catalina-García (2019) los progenitores se muestran muy moderados en sus formas de control, valorándose negativamente tanto la prohibición como la permisividad absoluta. Es por ello por lo que apuestan por el diálogo para prevenir malos usos y proteger el bienestar de los jóvenes en el mundo online, al mismo tiempo que se benefician de todas las oportunidades que estas brindan.

Así pues, autorías como Aldana-Obeso (2017) y Schmidt-Fonseca et al. (2019) señalan una escasez de conocimiento en redes sociales y ciberseguridad, por lo que confirman la necesidad de formación de los padres para evitar conflictos que repercutan en la salud de los jóvenes (Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2019). Del mismo modo, Marcos,

Amado y Gancedo (2020) añaden que es clave desarrollar e implementar contenidos y herramientas de prevención con el fin de sensibilizar a los jóvenes sobre las conductas de riesgo en la red así como para fomentar conductas seguras en la red.

4. CONCLUSIONES

El uso de la tecnología y las redes sociales han pasado a ser una parte integrante de la vida de las personas en general y, especialmente, de los más jóvenes en particular. Se ha ido aumentando y acortando la edad cada vez más para acceder a los dispositivos tecnológicos, que permiten hacer uso de esta nueva forma de comunicación social, que se ha instaurado de forma global. Este estilo de interacción ha traído muchas ventajas nuevas a la vida social, pero también una serie de peligros a los que los más vulnerables quedan expuestos sin ni siquiera salir de casa (Aldana-Obeso, 2017; Bonilla-del-Río y Agudaded, 2018; Freitas-Cortina et al., 2019).

Por este motivo, se hace imprescindible que desde las familias y la escuela se reciba una correcta formación para prevenir el uso inadecuado de las TIC, que puede llevar a comportamientos inadecuados que dañen la salud de los más jóvenes.

Sin embargo, dentro los hogares existe la llamada brecha digital, que divide a progenitores e hijos en lo que respecta a sus conocimientos sobre el uso de las TIC (Aznar-Rodríguez, 2013; León-Acurio et al., 2016; Martín-Romero, 2020). Este distanciamiento generacional, deja a los padres en una situación de desventaja, que juega en su contra en la función de proteger a sus hijos de los ciberataques. Además, son los mismos padres los responsables de la correcta alfabetización digital de los menores, que deben enseñarles a hacer un uso ético y responsable de tecnología. Y, sin embargo, de forma general, poseen escasos conocimientos sobre este ámbito.

Atendiendo a esta situación, resulta urgente una formación sobre el uso adecuado de las TIC, que llegue a los jóvenes desde sus familias y se refuerce en los centros educativos. Puesto que debido a la falta de estos conocimientos en seguridad cibernética, los menores quedan expuestos a situaciones de riesgo graves.

Por tanto, primero, tanto docentes como progenitores deben estar bien formados y ser conscientes de los problemas relacionados con el mal uso de internet, para poder transmitir a los niños estos conocimientos que les ayuden a proteger su privacidad y, por consiguiente, puedan utilizar internet de forma segura, evitando sus peligros (Garmendia-Larrañaga et al., 2015; Feijoo-Fernández y García-González, 2017; Herout, 2016). Dado que se ha demostrado que los adolescentes, pese a conocer las amenazas a las que se exponen en las redes sociales y tener a su disposición medidas de ciberseguridad, no las aplican, quedan expuestos y desprotegidos ante situaciones de riesgo.

Resultaría interesante, tras analizar las investigaciones que existen sobre los conocimientos que poseen las familias en cuestiones de seguridad cibernética, realizar una intervención formativa que permita medir sus efectos en las formas seguras de uso de internet de sus hijos.

Finalmente, se puede concluir afirmando que la falta de conocimiento general en cuestiones de ciberseguridad hace que resulte fundamental y urgente formar a las familias para

que puedan prevenir y sensibilizar a los más jóvenes sobre los problemas derivados del mal uso de las redes sociales, de manera que puedan navegar por internet aprovechando las ventajas de las TIC y minimizando sus peligros.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahern, N. R., Kemppainen, J. y Thacker, P. (2016). Awareness and knowledge of child and adolescent risky behaviors: A parent's perspective. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(1), 6-14. <https://doi.org/10.1111/jcap.12129>
- Aldana-Obeso, S. (2017). Adolescentes y uso de la privacidad en las redes sociales. Propuesta de intervención socioeducativa «mi vida online». (Trabajo Fin de Grado). Escuela universitaria de magisterio de Bilbao, Leioa, Bilbao.
- Arias-Medranda, J. M. (2017). Enfoque de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 3, 186-199. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.186-199>.
- Astorga-Aguilar, C. y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 339-362. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Bonilla-del-Río, M. y Aguaded, I. (2018). School in the digital age: smartphones, apps and programming in primary education and its influence in the student's digital and media skills. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Burén, J. y Lunde, C. (2018). Sexting among adolescents: A nuanced and gendered online challenge for young people. *Computers in Human Behavior*, 85, 210-217. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.003>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz-Vicente, M. A. y Paco-Simón, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 71-90.
- Cortés-Martínez, F. R., Herrera-Candelaria, A. D., Ramírez-Lozano, M. A., Rodríguez-Zúñiga, A. R., Martínez-Peláez, R. y Parra-Michel, J. R. (2016). Después de presionar el botón de enviar, se pierde el control sobre la información personal y la privacidad: un caso de estudio en México. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 21, 115-128. <https://doi.org/10.17013/risti.21.115-128>
- De-Wolf, R. (2020). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New Media & Society*, 22(6), 1058-1075. <https://doi.org/10.1177/1461444819876570>
- Feijoo-Fernández, B. y García-González, A. (2017). El entorno del niño en la cultura digital desde la perspectiva intergeneracional. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 9-27. Recuperado de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/auroragg.pdf>
- Freitas-Cortina, A., Paredes-Labra, J. y Sánchez-Antolín, P. (2019). The intermediate spaces of the relationship between family and school in technological immersion-based contexts in Primary Education. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 1-14. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.41>
- Garitaonandia, C., Karrera, I. y Larrañaga, N. (2019). La convergencia mediática, los riesgos y el daño online que encuentran los menores. *Doxa Comunicación*, 28, 179-200. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a10>

- Garmendia-Larrañaga, M., Casado-Del-Río, M. A. y Martínez, G. (2015). Parental mediation strategies in Spain: predicting factors for different strategies. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 20(39), 13-27. <https://doi.org/10.1387/zer.15513>
- Garrido-Lora, M., Busquet-i-Duran, J. y Munté-Ramos, R. À. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54, 44-57. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gavin, J. y Scott, A.J. (2019). Attributions of victim responsibility in revenge pornography. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 11(4), 263-272. Doi: 10.1108/JACPR-03-2019-0408
- Ghorashi, Z. (2019). Teenage Sexting and Sexual Behaviors in an Iranian Setting. *Sexuality & Culture*, 23(4), 1274-1282. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09622-6>
- Ghorashi, Z., Loripoor, M. y Lotfipour-Rafsanjani, S. M. (2019). Mobile Access and Sexting Prevalence in High School Students in Rafsanjan City, Iran in 2015. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(4), 416-425. <http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.24.4.416>
- Giménez, A. M., Luengo, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 533-552. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16123>
- Guardiola-Salmerón, M. (2016). Menores y redes sociales: Nuevos desafíos jurídicos. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 8, 53-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140097>
- Hadjipanayis, A., Efstathiou, E., Altorjai, P., Stiris, T., Valiulis, A., Koletzko, B. y Fonseca, H. (2019). Social media and children: what is the paediatrician's role? *European Journal of Paediatrics*, 178(10), 1605-1612. <https://doi.org/10.1007/s00431-019-03458-w>
- Hernandez-Prados, M. Á., López-Vicent, P. y Sánchez-Esteban, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC: percepción de los adolescentes. *Pulso: Revista de Educación*, 37, 35-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4954346>
- Herout, L. (2016). Use of the information and communication technologies with the internet access by the pupils of elementary schools. En EDULEARN2016: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Cifras INE. Recopilado de: https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- León-Acurio, J. V., Montecé-Mosquera, F. W. y Bastidas-Zambrano, L. I. (2016). Las tic y la Brecha Generacional Digital, Problema Latente en el Siglo XXI. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 1, 39-43. Recuperado de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/89/pdf>
- López-De-Ayala, M. C., Martínez-Pastor, E. y Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información*, 28(5), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23>
- Macià-Bordalba, M. y Garreta-Bochaca, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Marcos, V., Amado, B. G. y Gancedo, Y. (2020). Internet behaviours and gender differences in adolescent population. *Psicología jurídica y forense: investigación para la práctica profesional*, 16, 203-216. <https://doi.org/10.2478/9788395609596-015>

- Martín-Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 151, 77-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144>
- Peñalva-Vélez, A. y Napal-Fraile, M. (2019). Hábitos de uso de Internet en niños y niñas de 8 a 12 años: un estudio descriptivo. *Hamut'ay*, 6(2), 55-68. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1775>
- Rivera-Rogel, D., Velasquez-Benavides, A. y Rodríguez-Hidalgo, C. (2018). Socialización, ocio y entretenimiento, los principales usos del smartphone en nativos digitales de educador. En M. de R. Cruz-Díaz, F. J. Caro-González y A. Ramírez-García (eds.), *Uso del teléfono móvil, juventud y familia* (pp. 129-143). Sevilla, España: Egregius.
- Rodríguez-García, L. y Magdalena-Benedito, J. R. (2016). Perspectiva de los jóvenes sobre seguridad y privacidad en las redes sociales. *Revista Icono 14*, 14, 24-49. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.885>
- Romo, D. L., Garnett, C., Younger, A. P., Stockwell, M. S., Soren, K., Catalozzi, M. y Neu, N. (2017). Social Media Use and its Association with Sexual Risk and Parental Monitoring among a Primarily Hispanic Adolescent Population. *Journal of Pediatric & Adolescent Gynecology*, 30(4), 466-473. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpjag.2017.02.004>
- Sánchez-Antolín, P., Andrés-Viloria, C. y Paredes-Labra, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, 34, 44-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6765346>
- Smith-Darden, J. P., Kernsmith, P. D., Victor, B. G. y Lathrop, R. A. (2017). Electronic displays of aggression in teen dating relationships: Does the social ecology matter? *Computers in Human Behavior*, 67, 33-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.015>
- Schmidt-Fonseca, I., León-Anchía, R., Astorga-Aguilar, C. y Luna-Angulo, J. M. (2019). Riesgos y medidas preventivas sobre uso de redes sociales por parte del estudiantado que cursa educación secundaria en el distrito de Hosquetas, Serapiquí, Heredia, Costa Rica. *Inter-Sedes*, 20(42), 186-207. <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i42.41850>
- Soriano-Ayala, E., Cala, V. C. y Bernal-Bravo, C. (2019). Factores socioculturales y psicológicos en el sexting adolescente: un estudio transcultural. *Revista de Educación*, 384, 175-190. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-407
- Varona-Fernández, M. N. y Hermosa-Peña, R. (2019). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 8(1), 18-30.
- Waldman, A. E. (2019). Law, Privacy, and Online Dating: «Revenge Porn» in Gay Online Communities. *Law & Social Inquiry*, 44(4), 987-1018. Doi: 10.1017/lsi.2018.29

59

Participación de las familias inmigrantes en la escuela: una oportunidad para la interculturalidad

*Belén Gutiérrez-de-Rozas¹, Andrea Otero-Mayer²
y Ana González-Benito³*

1. INTRODUCCIÓN

Las migraciones son un fenómeno intrínseco a las sociedades actuales, puesto que se estima que el 3,4% de las personas viven en un lugar diferente a su país de nacimiento. Este fenómeno conlleva la existencia de sociedades interculturales, caracterizadas por su gran diversidad y riqueza cultural. Esta multiplicidad de culturas también es una realidad en las escuelas, requiriéndose una enseñanza que sea capaz de gestionar la convivencia en una sociedad plural que garantice una educación equitativa y de calidad (Arnaiz et al., 2017; Ainscow, 2016; Arnaiz, 2012; Escarbajal, 2014; Rodríguez, 2012).

No obstante, las personas inmigrantes pueden llegar a encontrarse con ciertos obstáculos relacionados con la adaptación a su nueva situación en el país de destino, entre los que cabe mencionar aquellos vinculadas con la participación de los menores y sus familias en las instituciones educativas. Este hecho puede influir significativamente en la motivación y en la trayectoria escolar de los hijos, puesto que las expectativas, las creencias y la confianza de las familias sobre la escuela son un elemento clave para el desarrollo académico (Carrasco et al., 2009).

En este sentido, una de las metas principales es conseguir que las familias sientan como propio el centro educativo, siendo miembros activos de la comunidad educativa, de modo que la implicación de los progenitores no se entienda, solamente, como la realización del seguimiento del progreso escolar de sus hijos (Baráibar, 2005). Por tanto, según defiende Motoso (2010), «la idea es ir evolucionando desde un enfoque meramente utili-

1 Personal con Contrato Predoctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

2 Personal con Contrato Predoctoral. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

3 Profesora Ayudante Doctora. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

tarista (establecer alianzas entre familia y escuela para resolver problemas), para ir incorporando un enfoque más productivo (buscar el apoyo mutuo para construir una ciudadanía compartida)» (p. 7). De igual modo, es preciso erradicar los prejuicios contra las familias inmigrantes con actividades de sensibilización destinadas al resto de padres y madres, así como a los docentes (González, 2010).

En numerosos estudios sobre el grado de participación de las familias se pone de manifiesto que esta es inferior en el caso de las familias de origen inmigrante (Hernández et al., 2016), constituyendo un factor de exclusión social y educativa. En esta misma línea, Garreta (2009) se centra en que la población inmigrada es una gran desconocedora de las dinámicas y funcionamiento de los centros, así como del propio sistema educativo, lo que conduce a una menor implicación por la ausencia de conocimiento del modo adecuado de llevarla a cabo.

Por ello, desde las escuelas se debe favorecer que todas las familias sean conocedoras del funcionamiento interno de la organización escolar, pero, además, es fundamental fomentar las relaciones con los agentes sociales y comunitarios del contexto de la escuela (Macías Sánchez y Cabillas, 2011) mediante la generación de una mayor participación de estas. Desde esta perspectiva, este escenario pedagógico multicultural se convierte en una oportunidad para replantear los proyectos educativos de los centros, de tal manera que sus objetivos finales sean la interculturalidad y la transculturalidad.

Con este trabajo se pretende realizar una panorámica actualizada de las migraciones, clarificando conceptualmente algunos términos semejantes que, en ocasiones, se usan indistintamente, así como profundizando en el nivel de participación de las familias inmigrantes en las instituciones educativas, resaltando sus potencialidades, barreras y diferencias.

2. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA INTERCULTURALIDAD

2.1. La interculturalidad como objetivo social, educativo y profesional

La dimensión adquirida por el fenómeno migratorio desde finales del siglo xx ha transformado intensamente los perfiles de la sociedad española, representando la población de origen extranjero aproximadamente el 11% de la población total de nuestro país (CES, 2019). No obstante, el interés por las diferentes culturas y su integración empezó a relacionarse con las migraciones a causa de las dificultades experimentadas en los colegios por los hijos de los inmigrantes (Aparicio y Tornos, 2009), ya que, en España, el alumnado de origen inmigrante matriculado en enseñanzas no universitarias constituye en torno al 9-10% del total de estudiantes, con casi 800.000 matriculados en los últimos años.

Los conceptos *intercultural* o *multicultural* cada vez se utilizan más el ámbito educativo, empleándose en ocasiones como sinónimos; sin embargo, estos términos tienen connotaciones diferentes. Por un lado, la *pluriculturalidad* o *multiculturalidad* hace referencia

a la presencia de diferentes culturas que coexisten, pero no conviven ni interactúan, explicitando la heterogeneidad cultural de las sociedades y de los individuos, y provocando la aparición de grupos de identificación cultural y actitudes de rechazo. Por su parte, la *interculturalidad* es la meta necesaria, ya que promueve la comunicación entre diferentes culturas a partir del respeto, el reconocimiento y la aceptación de la diferencia y las minorías, fomentando el enriquecimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, la *Educación Multicultural* incide en la diferencia, respetando la identidad del otro, pero sin crear nada conjuntamente, y la *Educación Intercultural* sugiere la integración cultural, sin anular las referencias culturales e implicando «la participación e interacción de todos los miembros de la sociedad para garantizar la igualdad de derechos y libertades» (Bernabé, 2012, p. 72). En esta misma línea, Domínguez (2006) subraya la realidad y la presencia de numerosas culturas en las escuelas actuales y la urgencia de atender a esta diversidad mediante la aplicación del principio de la interculturalidad como orientación y base para la construcción de un clima adecuado para el desarrollo de las personas y de la institución educativa.

Por su parte, Rodríguez (2011) da un paso más allá, entendiendo que la interculturalidad es la fase previa del «mestizaje constitucional democrático, que vendría a conformarse como el verdadero instrumento jurídico a la hora de resolver los conflictos que plantea el respeto a la identidad cultural y a los derechos humanos en relación con las minorías o la integración de inmigrantes» (p. 193).

Esta realidad de multiplicidad cultural de la sociedad debe ser reflejada en las escuelas, en sus dinámicas y en sus planes de estudio. Sin embargo, los resultados de diversos estudios revelan que, aunque el profesorado muestra inquietud por atender al alumnado adecuadamente, procurando no favorecer el asimilacionismo, desconoce cómo hacerlo (Azorín, 2019; Soriano et al., 1999). Del mismo modo, se considera que las familias deberían aumentar su colaboración e implicación con los centros para conseguir alcanzar el objetivo de la educación intercultural.

2.2. Participación de las familias en la escuela

Las familias representan un papel fundamental en la educación de sus hijos (Rivas Ugarte, 2014), siendo su participación un indicador de calidad en la educación del alumnado (Comisión Europea, 2000; Sarramona y Roca, 2007). Dicha participación es un concepto multidimensional, dado que involucra a distintos agentes y tiene diversas implicaciones en estos, pero parece existir consenso a la hora de afirmar que el éxito educativo se puede alcanzar con el trabajo unido de familias y escuelas (Vigo et al., 2016; Weiss, 2014).

Por un lado, se deben considerar los agentes que se toman en cuenta en la participación. De manera tradicional, el punto de mira se ha centrado en familias y centros, pero esta concepción reduccionista ha quedado atrás y, como apuntan las investigaciones de las últimas dos décadas, para que la participación sea efectiva, debe incluir al menor, al profesorado, a los progenitores, a la escuela y, también, a la comunidad (Arostegui et al., 2013; Ollerenshaw, 2012). Esto resulta especialmente relevante en poblaciones con cada vez mayor tasa de inmigración.

Por otro lado, deben mencionarse las implicaciones que tiene esta participación. Los estudios metaanalíticos de Castro et al. (2015b), Fan y Chen (2001) y De Ma et al. (2016) afirman la idea de que altos niveles de participación están asociados con el rendimiento y el funcionamiento social y emocional. Otros estudios señalan los efectos de dicha participación sobre el interés por aprender del alumnado (Van Aswegen y Pendergast, 2015) o la seguridad en el acompañamiento escolar a la familia (Anderson et al., 2013), entre otros. Además, cuando los progenitores participan en la vida escolar, se consiguen efectos positivos para el menor, para el profesorado, para las familias y, también, para la escuela (Martínez González, 1996).

Como apunta la investigación del Consejo Escolar del Estado realizada por Castro et al. (2015a), existen dos modos de participación; por un lado, destaca la participación formal, que se refiere a la llevada a cabo por los cauces tradicionales a través de los órganos colegiados, como son el Consejo Escolar y las Asociaciones de Familias de Alumnos. En España, está regulada por la Constitución española, en la que se otorga a las familias el derecho a la participación en la educación de sus hijos. Por otro lado, encontramos la participación informal y, como señalan estos autores, «cuyas características tácitas impregnan toda la realidad educativa (expectativas paternas, comunicación con los hijos, sentimiento de pertenencia a la escuela, ayuda en las tareas escolares, etc.)» (p. 19).

Existen pues, numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la participación de las familias en las escuelas, pero, si tomamos una investigación con datos procedentes de 14.876 familias en España (Gomáriz et al., 2019), se observa que el nivel de participación formal es bajo, situándose en un 50% las familias que son socias de la AFA y en un 5,4% las que son o han sido miembro del Consejo Escolar. Como apunta el estudio de Castro et al. (2015b), una de las variables que más influye en la participación de las familias en el sistema educativo español es la condición o no de inmigrante de la madre, de modo que la mayoría de los descendientes de familias inmigrantes no consiguen completar sus estudios postobligatorios no universitarios (Heckmann, 2008).

2.3. Participación de las familias inmigrantes en la escuela

Tal y como se ha mencionado, los centros educativos españoles han pasado de ser espacios monoculturales a espacios multiculturales en muy pocos años, habiéndose abierto el reto de alcanzar una convivencia intercultural real (Hernández Prados y Alcántara Colomer, 2016).

La participación de las familias inmigrantes en las escuelas supone una oportunidad para lograr dicha interculturalidad, ya que contribuye a alcanzar tres metas de la educación intercultural, como son la construcción de conocimiento, la creación de una cultura inclusiva mediante el desarrollo de competencias y la reducción de los prejuicios (Santos Rego y Moledo, 2019). Además, los citados autores afirman que la participación y la relación de las familias inmigrantes con los centros educativos condicionan el grado de inclusión de sus hijos en las escuelas. Asimismo, en línea con lo previamente expuesto, los beneficios de la participación de las familias en la escuela a la hora de eliminar las desigualdades y de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes son indudables, por

lo que resulta muy necesario considerar y promover la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos para extender estos beneficios a todo el alumnado sin distinción.

A pesar de todo ello, parece existir una tendencia general a que las familias inmigrantes participen en la educación formal de sus hijos en menor medida que el resto de las familias (Defensor del Pueblo, 2003), dado que suelen encontrarse una mayor cantidad de barreras que, a pesar de afectar diferencialmente en función de variables como su procedencia, les separan de implicarse en la educación formal de sus hijos de manera efectiva (Turney y Kao, 2009) y conllevan la adopción de modelos pasivos de participación (González-Falcón, 2007).

Entre estos obstáculos, cabe destacar la importancia que poseen tanto las situaciones de inestabilidad que pueden tener las familias inmigrantes como el desconocimiento de la lengua del país de destino, lo cual supone una gran barrera para la participación efectiva y eficaz de estos progenitores (Jahng, 2018; Leiva Olivencia, 2010). Además, en numerosas ocasiones, las familias inmigrantes pueden no conocer las normas, el funcionamiento o la organización y cultura escolar de los centros educativos, resultándoles más difícil poder interactuar adecuadamente (Turney y Kao, 2009; González-Falcón, 2007; Antony-Newman, 2018). A ello hay que añadir las dificultades derivadas de la incompatibilidad de horarios, de la incertidumbre sobre aspectos sociales, de los problemas económicos o de la falta de información (Leiva Olivencia, 2010). Asimismo, en ocasiones, el modelo de escuela de sus países de origen llega a ser tan diferente al del país de destino que estas familias pueden ver afectada su relación con los centros escolares y su nivel de participación (Hernández Prados et al., 2016), lo cual acaba teniendo consecuencias sobre el rendimiento académico de sus hijos (González-Falcón, 2007).

En este sentido, cabe presentar los resultados de dos estudios centrados en analizar las diferencias en el tipo de participación de las familias nativas y de las familias inmigrantes. En primer lugar, destaca el estudio realizado por Hernández Prados et al. (2016), quienes mostraron que las familias nativas conocían mejor los centros educativos a los que asistían sus hijos, participaban más en la vida escolar, contribuían más al aprendizaje en el hogar y tenían relaciones más positivas con las escuelas.

Por otro lado, debe mencionarse el estudio llevado a cabo por Hernández Prados y Alcántara Colomer (2016), quienes revelaron que, aun no siendo extrema la distancia entre las familias inmigrantes y las españolas, existían ciertas diferencias entre estos dos grupos de familias. De este modo, demostraron que tan solo una de cada cinco familias inmigrantes había establecido comunicación con el tutor y que ninguna de ellas lo había hecho más de siete veces en el curso académico. Además, en contraste con las familias españolas, que solían acudir por iniciativa propia a las reuniones con el tutor, las de otras nacionalidades asistían, normalmente, por iniciativa del segundo. Por otro lado, las actividades en las que más participaban las familias inmigrantes eran las actividades extraescolares y reuniones, mientras que su participación era escasa en las actividades de formación y en aquellas relacionadas con el Plan de Convivencia, el AMPA y el Consejo Escolar.

Pese a todo ello, es necesario considerar la diversidad existente en la participación de estas familias en función de su origen y de las etapas educativas que cursan sus hijos, de modo que algunas de ellas llegan a presentar una participación mayor a las familias au-

tóctonas, lo cual es especialmente destacable en el caso de las procedentes de Europa del Este (Santos Rego y Moledo, 2009).

3. CONCLUSIONES

La participación es una de las variables que más influyen en el éxito escolar y, a su vez, una de las variables con más peso en dicha participación es el origen extranjero de la madre. En un mundo globalizado e interconectado, la migración «por motivos económicos, políticos o culturales» es una realidad que cada vez está más presente en las aulas y es responsabilidad de los distintos agentes político-educativos tener presente esta realidad para poder trabajar con ella. Por ejemplo, en España, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el alumnado extranjero constituye alrededor del 10% de total, proviniendo mayoritariamente de Marruecos (24,2%), Rumanía (14,5%), China (5,4%) y Ecuador (4,3%); cuatro continentes, cuatro culturas, y tres de ellas con un idioma diferente al español. Esto incide en la necesidad de una formación del profesorado y de los equipos de orientación en la que se trabaje de manera explícita la interculturalidad y la inclusión y se fomente la participación de las familias.

El análisis secundario del informe de las respuestas de las familias en PIRLS 2016 (European Comision, 2019) muestra que, en aproximadamente la mitad de los países europeos participantes, las familias de estudiantes nacidos en el extranjero tienen una percepción más positiva de la escuela que las familias de los estudiantes nativos: estos padres sienten que el aprendizaje de sus hijos está bien apoyado en la escuela y que están suficientemente informados sobre su progreso. Sin embargo, los directores de escuela informan de una menor participación de las familias en las escuelas con una alta proporción de alumnado que no habla el idioma de instrucción en casa en relación con aquellas donde la mayoría de los estudiantes sí lo hacen. Esto genera un gran desajuste, dado que la percepción de las familias difiere con la del centro y con los estudios ya señalados, por lo que es imprescindible fomentar, tanto desde el nivel legislativo como a nivel operativo en los propios centros, políticas y acciones que ayuden a alcanzar una integración real «inclusión» de las familias inmigrantes en las dinámicas propias de la educación de sus hijos. Así se estará más cerca de lograr una educación intercultural que ofrezca a todo su alumnado una igualdad real de oportunidades. Asimismo, debe mencionarse que, para que se proporcione una educación intercultural y se genere un clima intercultural real, es necesario que se dé una colaboración con las familias autóctonas que permita garantizar la igualdad de oportunidades tanto para los estudiantes como para sus familias (González-Falcón, 2007; Leiva-Olivencia, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2016). *Diversity and Equity: A Global Education Challenge*. New Zealand.
- Anderson, A., Anderson, J. y Teichert, L. (2013). Through a Rear-View Mirror: Families Look Back at a Family Literacy Program. *School Community Journal*, 23(2), 33-54.

- Van Aswegen, C. y Pendergast, D. (2015). Evaluating an Enrichment Program in Early Childhood: A Multi-Methods Approach. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 38-61.
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362-381. Doi:10.1080/00131911.2017.1423278
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2009). Migraciones, diversidad cultural y teoría de la cultura. *Papers*, 94, 139-153.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P., Giménez, A. M. y López, G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Interacções*, 43, 53-74.
- Arostegui, I., Beloki, N. y Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2)187-200.
- Azorín, C. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 23, 179-197. Doi: 10.18172/con.3487
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Catarata.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, L. (2015). Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. *Participación Educativa*, 4(7), 19-27
- Consejo Económico y Social-CES (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*. CES.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Universitas.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Gomáriz, M. Á., Parra, J., García, M. P. y Hernández, M. Á. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. Doi:
- González-Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *En-clave pedagógica*, 9(1).
- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4(2), 105-116.
- Heckmann, F. (dir.) (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European Commission.

- Hernández Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. Doi: 10.5944/educxx1.16457
- Hernández Prados, M. A. y Alcántara Colomer, M. M. (2016). La participación familiar de la población inmigrante en la escuela. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (52), 41-62. Doi:10.36576/summa.39821
- Jhang, F. H. (2019). Explaining the immigrant-native gap in parental involvement in Taiwan: the role of parents' education and students' prior achievement. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 1-13. Doi:10.1007/s12564-018-9555-4
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. Contextos educativos. *Revista de educación*, (14), 119-134. doi: 10.18172/con.643
- Macías, B., Sánchez, J. A. y Cabillas, M. (2011). Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. En F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 639-648). Granada: Instituto de Migraciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema Estatal de indicadores de la educación 2019*. Secretaría general técnica.
- Motoso, P. (2010). *Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Ollershaw, A. (2012). Literacy Trails: A Whole-of-Community Program to Encourage Literacy and Numeracy Awareness for Children in Preschool and Early Primary. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 147-153.
- Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 47-62.
- Rodríguez, J.A. (2011). La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático. *Migraciones Internacionales*, 6(2), 193-222.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. D. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*, 4, 25-33.
- Soriano, E., Moreno, Collado. B y Martín, E. (1999). Educación multicultural en tierra de migraciones: el caso de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 477-482.
- Turney, K. y Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. doi: 10.3200/JOER.102.4.257-271.
- Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333 doi: 10.7203/RASE.9.3.8981
- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Fundación CAP.

60 Comunidades de aprendizaje: familias de etnia gitana y participación inclusiva en la escuela

*Abad-Merino, Silvia¹, Peña-Palos, Lorena²
y Segovia-Aguilar, Blas³*

1. INTRODUCCIÓN

La historia del pueblo gitano y su experiencia en el sistema educativo están caracterizadas por la discriminación y la desigualdad. Los datos evidencian que la incorporación del alumnado de etnia gitana a la escuela y a la educación obligatoria cuenta con un recorrido inmerso en circunstancias de invisibilización y de exclusión. Concretamente, la población gitana ha experimentado situaciones educativas de aislamiento derivadas de la asignación a grupos homogéneos y aulas separadas, predominando los casos expuestos a una educación discriminatoria en escuelas segregadas (Márquez y Padua, 2016). Estas formas de segregación étnica tienen una enorme repercusión en el rendimiento escolar y en las futuras oportunidades profesionales del alumnado de etnia gitana, afectando a aspectos tales como la identidad personal, la autoestima y las relaciones sociales. Estas circunstancias sitúan a las escuelas segregadas como uno de los principales contextos de exclusión social dentro de los sistemas educativos europeos (Messing, 2017).

Las situaciones de exclusión del alumnado de etnia gitana también se producen como resultado de la gestión de la diversidad que realiza el profesorado, cuando les asignan a estos roles y etiquetas, dando lugar a una práctica que supone la discriminación por parte del resto de profesorado y alumnado hacia los escolares gitanos (Sánchez, 2016). En particular, el Informe de Discriminación de la Fundación Secretariado Gitano (2019) hace referencia al lenguaje negativo centrado en prejuicios como una de las manifestaciones de discriminación directa del profesorado hacia el alumnado gitano.

A pesar de que en los últimos años el sistema educativo esté abogando por un sistema más igualitario y de respeto hacia la diversidad cultural, aún se siguen evidenciando difi-

1 Profesora ayudante doctora, Universidad de Córdoba.

2 Estudiante egresada, Universidad de Córdoba.

3 Profesor en Comisión de Servicio, Universidad de Córdoba.

cultades relacionadas con la asistencia regular al colegio, la finalización de los estudios obligatorios y el rendimiento académico. En este sentido, los datos europeos indican que la discriminación que los escolares de etnia gitana más desfavorecidos siguen enfrentando en la escuela conduce a un alto absentismo y alienación, contribuyendo en ocasiones al abandono escolar temprano (Eurofound, 2016). Consecuentemente, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2018) documenta que los jóvenes de etnia gitana entre 16 y 24 años cuentan con tasas más altas de abandono escolar temprano que el resto de los jóvenes en casi todos los países europeos con una minoría romaní significativa -con una cifra aproximada de dos tercios de ellos sin trabajo, educación o formación. Pero un análisis estructural del sistema educativo indica que el tipo de escuelas también puede determinar el fracaso y el abandono escolar del alumnado de etnia gitana más vulnerable. Por un lado, los colegios privados destacan las diferencias sociales, puesto que el acceso a las mismas requiere de un mayor nivel económico que muchas familias de etnia gitana no se pueden permitir. Por otro lado, los colegios públicos pueden estar situados en barrios donde viven muchas familias de etnia gitana o por el contrario, en barrios de clase media-baja donde la mayoría de estudiantes no son de etnia gitana. Esta situación determina la tendencia a crear escuelas gueto en las que el prestigio desciende. Por tanto, las circunstancias descritas hacen necesario establecer una estrecha relación no solo entre la escuela y la familia sino con el entorno y el contexto en el que se desenvuelven las familias gitanas (García, 2017).

La escasa participación de las familias más desfavorecidas en los centros educativos suele venir justificada por la inadecuada atención a las diferencias culturales, la propia inexperiencia y el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo o bien porque no existen oportunidades reales de participar en ellos. La respuesta educativa ha de tener en cuenta las potencialidades de las aportaciones culturales del pueblo gitano, así como las desigualdades que siguen existiendo en la sociedad actual y los modelos jerárquicos que se perpetúan desde las instituciones. Asimismo, es necesario examinar las principales vías de comunicación y participación que se encuentran a disposición de las familias gitanas, identificar aquellos factores que dificultan que estas formen parte de la toma de decisiones de los centros educativos y promover las estrategias de éxito que aporta la evidencia científica para fomentar la inclusión de las familias de etnia gitana y sus hijos e hijas en las escuelas.

2. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS GITANAS Y ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO (AEE)

Las relaciones de la familia y la comunidad con la escuela constituyen un tema prioritario en la investigación educativa (Segovia y García, 2019), pues abundan las evidencias que indican su influencia en la mejora de resultados y el éxito educativo (Epstein, 2011; Included-Consortium, 2011).

En el caso de las familias de etnia gitana y su relación con la educación, los estudios empíricos realizados son escasos (Carmona, García, Máiquez y Rodrigo, 2019) y se cen-

tran mayoritariamente en el análisis de las barreras estructurales de índole socioeducativa. Sin embargo, nuevos estudios como *Opre Roma* (Giménez-Adelantado, Piasere y Liegeois, 2002), *INCLUD-ED* (Flecha y Soler, 2013) y *Prevenir* (Girbés-Peco, Macías-Aranda y Álvarez-Cifuentes, 2015) ofrecen propuestas para mejorar la inclusión escolar de los escolares gitanos desde el fomento de la participación educativa y la corresponsabilidad de la familia y la comunidad gitana en la educación.

Desde la red de escuelas comunidades de aprendizaje se trabaja en este enfoque, que entiende la participación multicultural de las familias y la comunidad en la educación de los hijos e hijas como un principio que favorece la inclusión y la calidad educativa a partir de la responsabilidad compartida de docentes y familiares en la educación de niños y niñas.

Sin embargo, aparecen una serie de barreras que dificultan su desarrollo:

- a) Las de carácter legislativo o normativo. Barreras vinculadas con las restricciones que emanan de la legislación nacional o autonómica.
- b) Las vinculadas a la cultura escolar del centro educativo. A veces, las creencias de directivos y profesorado que no entienden o valoran la participación de familias gitanas dificultan la creación de relaciones proactivas, lo que deriva en actitudes negativas, miedo o falta de entendimiento hacia las diferencias culturales.
- c) Las relacionadas con la percepción y creencias que las familias gitanas tienen sobre la institución escolar, derivadas de malas experiencias personales en la escuela, la escasa presencia de la cultura caló en el proyecto de la escuela o el miedo a la pérdida de identidad cultural.

La implementación de modelos de buenas prácticas que se encuentren fundamentados en la inclusión, la interculturalidad y la creación de entornos de colaboración y participación con las familias, supone una estrategia imprescindible a la hora de reducir las dificultades que enfrenta el alumnado gitano en la escuela y promover su inclusión educativa (Carmona et al., 2019).

Las revisiones recientes sobre metodologías innovadoras que fomentan la inclusión educativa destacan aquellas estrategias destinadas a aumentar la motivación, las habilidades cognitivas y el rendimiento escolar del alumnado gitano. Estas prácticas incluyen la cultura, el idioma y las tradiciones del pueblo gitano dentro del aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el contexto fuera de la escuela, contribuyendo a la mejora de la evaluación de la cultura gitana por parte de la comunidad. Para ello, se destaca la actualización constante del profesorado en competencias interculturales que permitan desarrollar estrategias y metodologías adecuadas a las características culturales de la población gitana, así como la cooperación continua en el desarrollo del plan de estudios (Salgado-Orellana, De Luna y Sánchez-Núñez, 2019).

En comunidades de aprendizaje, la participación educativa de la comunidad se construye a partir del reconocimiento, la inteligencia cultural, el diálogo igualitario y el desarrollo de las Actuaciones de Éxito Educativo (Flecha, 2015).

Con este propósito de establecer buenas prácticas educativas basadas en la evidencia científica, el proyecto *INCLUD-ED* (2006-2011) analiza las estrategias educativas que favorecen la cohesión social y evitan la exclusión, con el fin de proporcionar las claves de

actuación a seguir por la política social y educativa, las cuales permitan superar las desigualdades existentes y eliminar las barreras que fomentan la exclusión social.

Actualmente, las llamadas Comunidades de Aprendizaje constituyen un ejemplo en la implementación de las actuaciones educativas de éxito (AEE) que permiten abrir el centro educativo a toda la comunidad, de manera que las familias puedan participar democráticamente como parte fundamental de la educación de sus hijos e hijas (Salgado-Orellana et al., 2019). En estas escuelas, la acción educativa se encuentra fundamentada en las expectativas de máximos para todo el alumnado, el diálogo igualitario, la cooperación, la participación y confianza de las familias, ampliando sus logros y mejorando su futuro (Flecha y Molina, 2015).

El principal objetivo de las comunidades de aprendizaje es enfrentarse a las desigualdades educativas y sociales mediante la implementación de actuaciones de éxito destinadas a resolver los problemas de absentismo, fracaso escolar, segregación y convivencia en las escuelas, incluyendo prácticas superadoras de exclusión basadas en las agrupaciones heterogéneas (Ferrada y Fecha, 2008).

Las comunidades de aprendizaje proporcionan nuevas formas de participación familiar y brindan la oportunidad de que escuela y familia establezcan entre sí una relación basada en el respeto, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, con la finalidad de que todos los escolares alcancen las metas educativas, personales y sociales (García, 2017). Este contexto de corresponsabilidad contribuye a fomentar el éxito académico de todo el alumnado y la convivencia en las escuelas.

Los ejemplos de buenas prácticas incluyen la participación de las familias en las escuelas y en las aulas de sus hijos e hijas. Concretamente, la participación decisoria, la participación evaluativa y la participación educativa promueven el éxito educativo. En la participación decisoria, las familias son parte de los procesos de toma de decisiones y de los órganos de gestión, donde familias y docentes deciden juntos sobre los principales aspectos de la escuela. En la participación evaluativa, la involucración de las familias incluye la evaluación de los estudiantes y del proyecto educativo. Por último, en la participación educativa, las familias participan en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas directamente en el aula, como es el caso de los Grupos Interactivos o las Tertulias Dialógicas. Estos modelos de participación afectan positivamente al rendimiento del alumnado y contribuyen a transformar las relaciones dentro del propio centro educativo, desarrollando interpretaciones alternativas de los roles de género, ayudando a superar las desigualdades existentes mediante la consecución de mejores resultados escolares y fomentando relaciones de igualdad entre niños y niñas (Salimbena, 2011). Es decir, el aspecto fundamental de la participación de las mujeres de etnia gitana en las diferentes intervenciones educativas les dota de una mayor representación y contribuye al objetivo de empoderar a todas las mujeres y niñas para lograr la igualdad de género (Salgado-Orellana et al., 2019). El mayor protagonismo social de las mujeres gitanas y su contribución cada vez más notable evidencian una evolución muy positiva en la consideración de la importancia de la educación y de la formación, y su transmisión a sus hijos e hijas. De esta manera, todo el esfuerzo para posibilitar que las mujeres de etnia gitana puedan transformar sus expectativas, tendrá una notable repercusión en las futuras generaciones y el fomento de su formación educativa (García, 2017).

3. EL LIDERAZGO ESCOLAR Y SU IMPORTANCIA EN LA CREACIÓN DE NUEVAS VÍAS DE COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS GITANAS

En los últimos años, se ha concedido una especial atención a la función directiva debido a su alto impacto y relación con la calidad de los aprendizajes del alumnado (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016).

Entre las múltiples funciones que desempeña un director/a de un centro educativo destacan aspectos como la gestión y la coordinación de relaciones entre las familias, el profesorado y el alumnado. Estas funciones, dirigidas al fomento de la participación efectiva de las familias y de la comunidad, requieren movilizar variedad de recursos, dispositivos, herramientas y decisiones en su práctica (Barrientos et al., 2016). Para lograr este objetivo, tanto la formación como la profesionalización, necesitan promover el ejercicio de un liderazgo democrático basado en el diálogo igualitario como herramienta favorecedora de la participación y una comunicación sensible con la diversidad cultural a hora de poner en marcha escenarios para la toma de decisiones compartida. Además, el profesorado constituye una herramienta imprescindible para el establecimiento de vías de comunicación que integren la participación de las familias.

El liderazgo educativo debe estimular, cohesionar y guiar el debate entre las diferentes personas que forman parte de la comunidad educativa para potenciar e intervenir en espacios de participación que permitan el intercambio equitativo de todos los agentes (Torralba, 2015). Para ello es necesario que las familias no sean valoradas desde sus problemas, carencias o dificultades, sino que debemos conocerlas y comprender el origen de dichas dificultades, buscando junto a ellas formas alternativas para hacer posible la cooperación y la participación permitiendo afrontar los retos de la sociedad diversa actual (Arasanz y Ladrón, 2016). Del mismo modo, el papel de las familias y su contribución en el fortalecimiento de la colaboración y la confianza con el centro educativo es fundamental para llegar al compromiso familiar, tal y como lo denominan en *Harvard Family Research Project*. El fomento de la relación entre las familias de etnia gitana y las escuelas requiere de una comunicación fluida entre ambos (Garreta, 2015). Sin embargo, el desconocimiento de la realidad escolar por parte de las familias de etnia gitana más vulnerables y de la realidad familiar por parte del profesorado, puede dar lugar a que la comunicación y la relación que el profesorado sostiene con las familias origine inseguridades e incertidumbres por parte de ambos. Por este motivo, es necesario diseñar conjuntamente desde la escuela nuevas estrategias comunicativas para que la relación con las familias sea favorable y positiva y para esto la implicación de directivos es clave (Sanders y Sheldon, 2009). Las familias de etnia gitana, al igual que el resto de familias, tienen el derecho a una comunicación real, a ser escuchadas y a dar respuesta a sus inquietudes (Llevot y Bernad, 2016).

Siguiendo las aportaciones de Sales, Moliner, Amiama y Lozano (2018), el elemento clave para desarrollar una adecuada comunicación y participación con las familias es la construcción de un liderazgo distribuido y una cultura colaborativa. Para ello, es necesario entender el currículum como un proyecto cultural compartido en el que se fomentan

los valores que dan sentido y unen a la comunidad educativa mediante actividades que permiten la participación de las familias a través de metodologías didácticas innovadoras (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Se trata, por tanto, de crear un currículum que dé acceso a todas las familias valorando la diversidad existente en el contexto (Mora, 2008).

Este liderazgo distribuido permite que los miembros del equipo directivo vayan confiando distintas responsabilidades al colectivo docente, las familias y el alumnado. De esta manera, los aspectos más importantes del centro se deciden entre todos y todas, y las familias se sienten pertenecientes al centro educativo de sus hijos e hijas (Sales et al., 2018). En el caso de comunidades de aprendizaje esto se articula a través de las diferentes comisiones mixtas que se ponen en funcionamiento para planificar, conseguir y evaluar los sueños que se generan al inicio de curso.

4. DISCUSIÓN

Tras una historia caracterizada por la exclusión del alumnado de etnia gitana y sus familias (García, 2017), se están comenzando a llevar a cabo prácticas interculturales en las escuelas, con el objetivo de reconocer las diferentes culturas y abrazar las características y singularidades de cada una de ellas.

Los estudios académicos revelan la importancia de conocer las características de cada cultura y las barreras que enfrentan las familias de etnia gitana con el fin de diseñar nuevas estrategias que permitan eliminarlas, incentivar la participación de las familias en las escuelas y promover el éxito académico de los escolares.

Las comunidades de aprendizaje constituyen un ejemplo educativo basado en la evidencia científica, que mejora la convivencia y la inclusión de todos los agentes educativos, reduciendo los casos de fracaso, absentismo y abandono escolar temprano del alumnado de etnia gitana y aumentando la participación de las familias en el centro (Casas, 2018). Por esta razón, es importante incentivar las potencialidades de las escuelas comunidades de aprendizaje como sistemas inclusivos y democráticos que promueven la igualdad de oportunidades para todo el alumnado en la sociedad diversa del siglo XXI.

Los tipos de participación familiar educativa, decisoria y evaluativa han demostrado ser modelos favorecedores del éxito académico del alumnado (Salimbena, 2011). Las escuelas comunidades de aprendizaje promueven estos tipos de participación mediante un liderazgo democrático basado en el diálogo igualitario como herramienta favorecedora de la comunicación con las familias en las actividades de aprendizaje con sus hijos e hijas, en los programas educativos que dan respuesta a sus necesidades, en la toma de decisiones y en la evaluación.

La evidencia indica que tenemos la necesidad de incorporar a la práctica educativa y a los estudios educativos sobre minorías vulnerables, planes estratégicos que contribuyan a incentivar la participación familiar intercultural. En este sentido, la metodología comunicativa garantiza que todas las personas en situación de vulnerabilidad sean sujetos y agentes de estudio, interpretación y diseño de nuevas propuestas innovadoras con el fin de desarrollar la inclusión y la participación en las sociedades democráticas del futuro.

El Reglamento indica que el objetivo principal de la participación de las familias consiste en mejorar las condiciones de la escuela para fomentar el desarrollo, el aprendizaje y la preparación de niñas y niños para la adaptación y el desenvolvimiento en la vida adulta. No obstante, la legislación educativa vigente carece de apartados destinados a la creación de espacios de participación familiar interculturales. Por tanto, los centros educativos deben hacer un proceso de adaptación de las leyes educativas para responder a las necesidades de las familias de etnia gitana mediante propuestas educativas que promuevan el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad (Arroyo, 2013). Es decir, atendiendo a las premisas de una educación democrática, inclusiva, en valores y que proporcione las herramientas para participar como ciudadanos y ciudadanas de un mundo globalizado y plural.

Asimismo, resulta necesario desarrollar políticas que eliminen las barreras institucionales que dificultan la participación de las familias de etnia gitana en la escuela y políticas que integren planes estratégicos de incorporación de fórmulas interculturales de participación familiar en los centros educativos.

La incorporación de las actuaciones de éxito en las escuelas tradicionales permitirá diseñar líneas de actuación futuras enfocadas a la promoción de los tipos de participación familiar que han demostrado mejorar el éxito académico de todos los escolares, la eliminación de aquellos tipos de participación que empobrecen la calidad educativa, el fomento de vías de comunicación y de participación más efectivas, con el objetivo de adaptarse al contexto de cada familia, el desarrollo de actuaciones que permitan ejercer los derechos de todos los estudiantes y sus familias, la identificación de las barreras que enfrentan las familias de etnia gitana, con el objetivo de reducirlas, y el aumento de la motivación de las familias con programas y estrategias que se adapten a sus aspiraciones y a su cultura.

Por otra parte, es necesario que el sistema educativo actual considere las actuaciones que permiten ampliar el conocimiento de las perspectivas de otras minorías étnicas y grupos en situación de exclusión social, en contextos de diversidad étnica y cultural más heterogénea. Extender los ámbitos de actuación a otros modelos educativos diferentes a las comunidades de aprendizaje donde las dificultades de participación de las familias vulnerables puedan verse potencialmente incrementadas. Diseñar estrategias concretas que puedan recogerse tanto en las políticas educativas estatales como en los planes de centro de las escuelas, y que estas sean elaboradas con el consenso y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, especialmente las familias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Arasanz, A. M. y Ladrón, B. G. P. (2016). Análisis de la escuela y la familia: ideas para compartir el proceso educativo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 197-208. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20162819720811>

- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>
- Barrientos P. C., Silva G. P. y Antúnez M. S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45-62. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Casas, A. M. (2018). Participación educativa. Participación, educación emocional y convivencia. *Revista del consejo escolar del estado*, 5(8), 1-278. <http://www.redined.educacion.es/xmlui/handle/11162/178703>
- Carmona, J. S., García-Ruíz, M., Máiquez, M. L. y Rodrigo, M. J. (2019). The impact of relations between family and school on the educational inclusion of roma students. A systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. <https://doi:10.447/remie.2019.4666>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Philadelphia: Westview Press.
- Eurofound (2016). *Exploring the Diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2806/62307>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script.05/03/16>
- Flecha, R. (ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4
- Flecha, R. y Molina, S. R. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Revista Avances en supervisión educativa*, (23), 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- FRA (2018). *Transition from Education to Employment of Young Roma in 9 Member States*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. <https://doi:10.2811/451821>
- Fundación Secretariado Gitano (2019). *Discriminación y Comunidad Gitana*. Fundación Secretariado Gitano. Madrid, Spain.
- García, F. A. (2017). *La relación de la escuela con las familias de etnia gitana* [tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio unican.es. <http://hdl.handle.net/10902/12482>
- Garreta, J. B. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. <https://10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377>
- Giménez Adelantado, A., Piasere, L. y Liegeois, J. P. (2002). The education of Gypsy childhood in Europe. Final report. *Opre Roma*, (30 May), 1-98. Retrieved from: <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82608111EN6.pdf>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1). <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04>
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación (col. Estudios CREADE, 9).
- Llevot, N. C. y Bernad O. C. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 99-110. <http://orcid.org/0000-0002-6945-2502>

- Márquez, G. J. M. y Padua, D. A. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (85), 91-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573948>
- Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of roma in the czech republic, hungary, and slovakia. *European Education*, 49(1), 89-103. <https://doi:10.1080/10564934.2017.1280336>
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Íntegra Educación*, (2), 13-88.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200433&script=sci_arttext&tIng=en
- Salgado-Orellana, N., de Luna, E. B. y Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the roma student: A systematic review. *Sustainability (Switzerland)*, 11(12). <https://doi:10.3390/su10023238>
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, (17), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653645>
- Sánchez, L. C. (2016). *Análisis de las desigualdades educativas en la comunidad gitana*. Universidad de Jaén.
- Sanders, M. G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Segovia-Aguilar, B. y García-Cabrera, M. del M. (2019). Participación de la comunidad en la escuela inclusiva. En V. Marín N. Jiménez (eds.), *Las didácticas inclusivas* (pp. 93-100). Barcelona: Octaedro.
- Torrallba, F. (2015). *Conferencia Seminario Educación emocional: Liderazgo y Empatía*. Colegio Universitario Henry Dunant. Barcelona.

La resolución de supuestos prácticos en la Oposición de Pedagogía Terapéutica desde un enfoque socioeducativo

*Cristina Cruz-González¹, Javier Mula-Falcón²,
Lucía Fernández Terol³ y Carmen Lucena Rodríguez⁴*

1. INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Terapéutica debe, según la normativa andaluza vigente (artículo 19 de la orden del 20 de agosto de 2010), atender de manera directa al alumnado con necesidades educativas especiales, así como a cualquiera que necesite de intervenciones o adaptaciones que le ayuden a alcanzar los objetivos académicos. No obstante, desde su nacimiento en 1960 hasta hoy, esta especialidad ha sufrido importantes transformaciones que se han desarrollado paralelamente a la evolución del término de educación especial.

En la época de su nacimiento, la Pedagogía Terapéutica se originó como un primer intento por superar el enfoque del déficit, solo centrado en una perspectiva terapéutica, y potenciar un enfoque complementario entre la medicina y la pedagogía (Torres, 2010). Por ello, en sus inicios, esta especialidad tuvo una doble función: educativa y médica (Ortiz y Martín, 2008). No obstante, y al igual que en épocas anteriores, se continuaba con prácticas basadas en la clasificación y separación en función de las deficiencias (Pinto, Meleiro y Chica, 2020).

En este sentido, se entendía a la educación especial como una modalidad educativa dirigida a alumnos con discapacidad, a los cuales, se les aplicaba un currículo totalmente diferente con el fin de ofrecer una educación especializada (Parra, 2010). Para cumplir este objetivo, fue frecuente el uso de centros específicos o de aulas cerradas dentro del centro ordinario. En definitiva, se potenciaba el desarrollo de un sistema educativo casi paralelo al ordinario (González, 2009). En España, esta primera concepción de la educación especial basada en principios como la segregación llegó con la Ley General de Educación de 1970. Esta ley supuso que naciera la educación especial como una modalidad alternativa a la ordinaria y dirigida al alumnado con discapacidades o problemas de adaptación (Chinner, 2018).

1 Contratada Predoctoral FPU, Universidad de Granada.

2 Contratada Predoctoral FPU, Universidad de Granada.

3 Contratada Predoctoral FPU, Universidad de Granada.

4 Contratado Predoctoral FPU, Universidad de Granada.

No obstante, a finales de los años 70 se produjo un importante movimiento social que comenzó a poner en juicio la efectividad de una educación especial basada en la segregación (Torres, 2010). Durante estos años, se originaron una serie de cambios que dieron lugar a una concepción totalmente nueva de la educación especial. Algunos de los elementos más influyentes en este proceso de cambio fueron (Marchesi et al., 2002):

- Movimientos sociales a favor de la igualdad y las minorías (asociaciones de padres, declaración de derechos humanos, etc.).
- Desarrollo de concepciones más ambientalistas de los trastornos.
- Avances científicos que aportaron una visión más optimista sobre la capacidad de aprendizaje.
- Escasos resultados positivos de las experiencias segregadoras.
- Nuevos métodos de evaluación más centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Aumento del número de profesionales preparados e insatisfechos con la corriente segregadora.
- Experiencias positivas de integración.
- Generalización de la educación obligatoria.
- Desarrollo de una importante tendencia normalizadora.

Todos estos aspectos llevaron a la confección del informe Warnock (1978), informe que defiende una serie de ideas que marcarán el desarrollo de la educación especial y de la Pedagogía Terapéutica. En primer lugar, este informe establece que los fines educativos son iguales para todos y que todos los alumnos tienen necesidades. Y, en segundo lugar, se acuña el término de «necesidades educativas especiales». Según el informe, «un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial» (Warnock, 1987, p. 47). Como vemos, se produce un importante énfasis en la respuesta educativa (González, 2009). En este sentido, la labor del profesional de Pedagogía Terapéutica cambia, pues, a partir de este momento, se amplían las situaciones en las que algún alumno pueda necesitar de su apoyo (Rodríguez, 2018).

En España, la política educativa se vio fuertemente influenciada por este informe (Torres, 2010). Por un lado, en 1985, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, supuso el inicio en la práctica de la integración escolar (Chinner, 2018). Y, por otro lado, en 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se transformó en la primera ley que trató de forma directa el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales. Esta misma ley, además de ratificar los principios del decreto anterior e introducir el término «necesidades educativas especiales», establecía un currículum común para todos y defendía el desarrollo de tantas adaptaciones como fueran necesarias para que todo el alumnado alcanzara los objetivos educativos (Salas, 2016). Por otro lado, también supone la primera vez que una ley menciona al especialista en Pedagogía Terapéutica como miembro de los centros educativos ordinarios con funciones de apoyo e integración (Rodríguez, 2018).

No obstante, el planteamiento de la educación integradora comenzó a ser considerado por muchos como insuficientes al no ir más allá de una mera integración física que tan

solo perpetuaba las desigualdades (Marchesi et al., 2002; Parrilla, 2002). Sin embargo, hay quienes defienden que el fracaso de la integración es consecuencia de una mala interpretación de la esencia recogida en el informe Warnock (González, 2009). Sea como fuere, esta situación propició el nacimiento del término inclusión con el objetivo de revisar y mejorar la práctica integradora (Shinner, 2018).

Entendemos, por tanto, a la educación inclusiva como «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos» (Unesco, 2006). En esta definición se pueden observar dos ideas fundamentales:

1. El énfasis en la participación.
2. Un cambio de enfoque hacia un paradigma más social (Elizondo, 2017; Chinner, 2018).

En España, el término inclusión se introduce por primera vez en la legislación educativa con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y, desde entonces, este principio regula toda la normativa posterior. Sin embargo, a pesar de la vigencia de dicho término en la legislación, la práctica educativa sigue vinculada a la deficiencia y a la exclusión escolar (Portela, Nieto y Toro, 2009).

Para que la educación inclusiva triunfe, es necesario una profunda transformación del sistema y de las prácticas educativas (Chinner, 2018; González, Cortés y Mañas, 2020), que pase, principalmente, por considerar a la educación inclusiva como una tarea común de toda la comunidad educativa (Echeita, 2013). Solo de esta forma se comenzarán a superar las formas obsoletas basadas en delegar en la Pedagogía Terapéutica todas las funciones de implementación de prácticas inclusivas, formas que tan solo potencian la exclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (González, Cortés y Mañas, 2020).

En consecuencia, los profesionales de Pedagogía Terapéutica deben dejar de entender al alumno como una individualidad con el que trabajar fuera del aula, y empezar a trabajar colaborativamente con el profesorado para dar respuesta a la diversidad sin tener que recurrir a prácticas segregativas o integradoras (Salas, 2016; Elizondo, 2017). Por todo ello, la Pedagogía Terapéutica se ha convertido en uno de los recursos más inestimables de la comunidad educativa para conseguir una educación verdaderamente inclusiva (González, Cortés y Mañas, 2020).

2. MÉTODO

Este trabajo consiste en una revisión de la literatura científica y la normativa estatal y autonómica (en el contexto andaluz) sobre un tema en concreto: la Pedagogía Terapéutica y la resolución de situaciones educativas orientadas a la Oposición de Cuerpo de Maestros en Educación Primaria, concretamente en la Especialidad de PT.

Para ello, se realizó una búsqueda por las principales bases de datos educativas. También se realizó una exploración e indagación de la normativa española en temática de educación y se revisaron manuales de gran relevancia para la resolución de estos supuestos prácticos (en profundidad el de Ribes y Hernández, 2015).

3. RESULTADOS

La resolución de casos prácticos en la especialidad de Pedagogía Terapéutica se enmarca en el desarrollo de un supuesto práctico sobre una necesidad educativa en particular. En este caso, el propósito principal sería dar respuesta de manera concreta, ofreciendo una intervención adaptada a las características del supuesto. A lo largo del desarrollo del supuesto, es importante tratar distintas cuestiones:

— Análisis del caso

En esta sección se deberá plasmar una descripción detallada de datos informativos (explícitos e implícitos) del caso propuesto y que hacen referencia al ámbito escolar/académico, familiar y personal/emocional.

Una de las principales claves en esta sección del ejercicio consiste en no duplicar la información que ya se plantea en el enunciado. Sería conveniente hacer un ejercicio de inferencia que nos lleve a establecer claves comprensivas para próximas fases.

— Determinación de las Necesidades Educativas Especiales

En la primera parte de esta sección es necesario describir la/las necesidad/es educativas que la/el alumna/o presenta. Este paso resulta clave para seguir detallando las siguientes etapas subyacentes de nuestra intervención y la justificación de la misma.

Tras ello, y si es posible con los datos que nos ofrece el supuesto, se indicará la modalidad de intervención a la que nos vamos a ceñir. Es decir, si la intervención se realizara dentro (en el aula ordinaria) o fuera (en un aula específica de apoyo educativo) o en ambos espacios, y de cuánto tiempo se trataría.

— Respuesta educativa

La respuesta educativa podrá ser elaborada partiendo de diversos niveles:

1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC). En este apartado se deben de tratar las pautas de actuación que contempla este documento de centro. Este documento debería de estar adaptado a las características del centro en cuestión. Estas características serán proporcionadas por el propio enunciado del supuesto.
2. Proyecto Curricular de Centro (PCC). Es necesario definir en qué consiste este proyecto y cuál es su finalidad. También sería interesante especificar que se encuentra dentro del Proyecto Educativo de Centro. Este punto supone un punto clave en la valoración de la resolución del supuesto.
3. Programación del aula. Es en este apartado donde se tratarán las actuaciones concretas para intervenir con la/el alumna/o en cuestión.

Es importante añadir que sería necesario enmarcar esta respuesta educativa en dos opciones:

- ACI significativa: necesidades educativas que conllevan una dificultad en el aprendizaje más compleja.
- ACI no significativa: necesidades educativas que conllevan una dificultad en el aprendizaje menos compleja.

En referencia a este tipo de adaptaciones curriculares, es necesario mencionar el importante papel que juega el resto de equipo profesional para conformar una respuesta educativa adecuada. En relación a ello, nuestra función será la del asesoramiento y orientación metodológica al tutor y equipo docente que rodea a la alumna/o, ofreciéndole pautas orientativas.

Centrándonos en la respuesta educativa que debemos llevar a cabo como Profesoras/es de Pedagogía Terapéutica, a continuación tratamos en profundidad cuáles podrían ser los modos para desarrollar la programación de aula de apoyo en el aula ordinaria.

Una programación que presente la totalidad de apartados estaría compuesta de la siguiente manera:

TABLA 61.1

Parte de una programación diseñada para dar una respuesta educativa

1.	Competencias básicas
2.	Objetivos
3.	Contenidos
4.	Actividades
5.	Requerimiento de adaptaciones de acceso al centro
6.	Metodología
7.	Recursos
8.	Evaluación

Fuente: elaboración propia.

En los siguientes subapartados se desarrollarán con más detenimiento:

— Competencias clave

Antes de comenzar con este apartado, es importante definir qué es una competencia. Una competencia podría considerarse como la capacidad para llevar a cabo una tarea/práctica de manera que para ello se empleen los conocimientos, habilidades y actitudes propias que nos ayuden a la resolución de situaciones o problemas (Benito, López-Pérez y Márquez-González, 2012). En el contexto escolar, y en específico en Educación Primaria, estas competencias son trabajadas y reforzadas a través de tareas, las cuales suelen estar estrechamente ligadas a situaciones cotidianas e implican que el alumnado desarrolle y aplique determinadas actitudes para su resolución.

Las funciones relativas a la figura de la profesor/a de Pedagogía Terapéutica deben ir orientadas al trabajo, refuerzo y apoyo de estas competencias. Concretamente, su intervención se centrará en asignaturas pertenecientes a áreas instrumentales como Lengua y Literatura o Matemáticas. Sin embargo, otras con un matiz más humano y personal como la de Aprender a aprender o Autonomía personal son también un punto clave. Cabe destacar la obligatoriedad del tratamiento de estas competencias clave. En la siguiente tabla, exponemos las competencias clave actuales a tener en cuenta:

TABLA 61.2

Competencias clave a tener en cuenta en un supuesto práctico

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Competencia en comunicación lingüística2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología3. Competencia digital4. Competencia de aprender a aprender5. Competencia social y cívica6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor7. Conciencia y expresiones culturales |
|--|

Fuente: elaboración propia.

— **Objetivos**

Los objetivos harían referencia a aquellas metas que pretendemos lograr en nuestras/os alumnas/os. En este caso, los objetivos irían orientados a fortalecer y desarrollar capacidades en nuestro alumnado a través de nuestra intervención.

Algunos tips para formularlos son los siguientes:

1. Formula tu objetivo en infinitivo.
2. Orienta tu objetivo a logros de la alumna/o, y no de la profesor/a.
3. Sé concreto y realista a la hora de plantearlo.
4. Plantea objetivos que estén vinculados a elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

— **Contenidos**

Uno de los puntos más importantes en referencia con los contenidos es la necesidad e importancia de secuenciarlos de manera que se adapte a las necesidades educativas de las alumnas/os. La/el PT en este caso, junto con el tutor de clase, deberán de trabajar coordinadamente para esta planificación. En los supuestos prácticos de la especialidad de Pedagogía Terapéutica se les da mucha importancia, además de a los contenidos curriculares, a los contenidos procedimentales que tienen que ver con la memoria, el razonamiento, la lógica, etc.

— **Actividades**

Las actividades deben ir dirigidas a la consecución de aprendizajes en el alumnado. En función de las tipologías de actividades, su naturaleza o su carácter se

marcarán el estilo profesional del propio docente. Es de gran importancia determinar qué tipo de materiales, secuenciación, propósitos, agrupamientos, entre otros aspectos.

En cuanto a la secuenciación, debemos de considerar un orden cronológico en el que se vaya avanzando de manera progresiva hacia el completo logro de nuestros objetivos. De esta manera, podríamos estructurar nuestras actividades en:

- Actividades de inicio.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de consolidación/ andamiaje.
- Actividades de refuerzo de aprendizaje o ampliación.

En especial, si nos centramos en la intervención educativa del PT, los ámbitos de actuación estarían englobados en (Ribes y Hernández, 2015, p.41):

TABLA 61.3

Ámbitos de actuación en la intervención educativa de un PT

Ámbito motor	Ámbito afectivo-social	Ámbito comunicativo	Ámbito cognitivo	Ámbito curricular	Ámbito familiar
Coordinación dinámica general. Relajación. Movimientos. Eficiencia motriz. Visión y percepción espacio-temporal. Esquema corporal. Expresión corporal.	Autoconcepto. Autoestima. Habilidades sociales y de comunicación. Vínculos afectivos e interacciones. Autorregulación y control conductual.	Adquisición del sistema fonológico. Semántica. Sintaxis y morfología. Pragmática.	Razonamiento. Atención. Memoria. Función Simbólica. Percepción visual y auditiva. Autorregulación y planificación de la acción.	Lengua. Matemáticas.	Patrones educativos adecuados.

Fuente: elaboración propia.

— Metodología

La metodología deberá estar adaptada a la normativa vigente, las necesidades específicas y las características de los destinatarios. También es esencial que esta metodología tenga en cuenta las distintas orientaciones que otros profesionales que engloban el entorno de la alumna/o.

— Recursos

Los recursos pueden estructurarse en recursos materiales y recursos humanos.

En cuanto a los recursos materiales, harían referencia al material empleado para el desarrollo de aquellas actividades/tareas que busquen el logro de los objetivos propuestos en la intervención. A la hora de desarrollar el supuesto práctico, es necesario enumerar aquellos empleados.

En cuanto a los recursos humanos, tratarán del tutor, equipo docente, dirección escolar, compañeros, PT, orientador, etc.

— Evaluación

La evaluación debe de contar con ciertas premisas a la hora de ser planteada. En primer lugar, debe ser coherente en cuanto a propósitos. Además, se carácter deben ser continuo con el fin de que abarque realmente el progreso de aprendizaje y no tome medida de un momento en concreto. A la vez debe ser objetiva, consensuada y transparente e ir orientada hacia el seguimiento de los proceso de aprendizaje de las alumnas/os.

Esta evaluación nos será de gran utilidad para posteriores etapas en las que tengamos que emitir calificaciones o apreciaciones, tomar decisiones y realizar una orientación educativa.

Una de las claves a la hora de realizar el supuesto es estructurar esta evaluación en:

1. Secuenciación de la evaluación: inicial, procesual y sumativa/final.
2. Naturaleza de la evaluación: Integral, criterial, formativa, conjunta.
3. Técnica de recogida de datos evaluables e instrumentos de evaluación: rúbrica, observación sistemática por medio de registros, análisis documental, pruebas, autoevaluación.
4. Conclusiones de los resultados obtenidos
5. Bibliografía teórica y normativa

Para la resolución de casos prácticos de cuestiones cortas plasmamos un esquema de actuación en la siguiente tabla.

TABLA 61.4

Esquema de actuación para supuestos prácticos cortos

1. Introducción	En este apartado se abordará un marco teórico sintético sobre el tema en cuestión. En este marco teórico es valorable una conceptualización, clasificación y características teóricas.
2. Marco legal	Este apartado es sumamente relevante. Debemos de nombrar y vincular siempre todo lo planteado a la normativa vigente e intentar plasmar alguna normativa que haga referencia a la temática central.
3. Desarrollo de la cuestión	Es uno de los elementos clave de la respuesta del supuesto práctico. Nuestra intervención debe de estar muy vinculada al tema planteado y a la vez, debe ser objetiva y coherente. Para desarrollarla, es importante tomar en consideración las pautas anteriores: objetivos, metodología, evaluación (qué evaluar, cómo, con qué, cuándo, dónde y quién la realiza).
4. Conclusión	En esa sección es importante plasmar nuestra marca personal. La conclusión debe estar contextualizada con el caso práctico. Debe contestar a aquello planteado y aportar una reflexión crítica.

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Actualmente, contamos con un gran recorrido sobre lo que se refiere a la atención a la diversidad en España. En este aspecto, es importante señalar que debemos considerar esto como un proceso progresivo de aprendizaje en el que poco a poco, hemos ido avanzando y mejorando la forma de atender a nuestro alumnado en el contexto escolar. Apreciar la diversidad y «la escuela para todos» son dos grandes premisas a seguir. Garantizar una educación de calidad y equidad se ha convertido en una meta alcanzable, y por ello, todas las intervenciones deberían de configurarse desde un enfoque socioeducativo.

Esto nos lleva a crear respuestas educativas no individuales, sino que necesiten del apoyo y colaboración de otros para verdaderamente lograr el cambio. Debemos de adecuar nuestra mirada a un planteamiento en el que el entorno social sea imprescindible para abordar una respuesta educativa completa. Este trabajo a la vez que expone claves esenciales para la resolución de supuestos prácticos, también señala la verdadera esencial de la intervención del PT, la cual debe de estar regida por principios como la colaboración, la complementación o la coordinación.

BIBLIOGRAFÍA

- Benito, T. A., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Chinner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 53-66.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «voz y quebranto». *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión. Revista digital del Forúm de Aragón*, 22, 28-31.
- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>
- González, E. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XXI a nuestros días. En M. Reyes y S. Conejero (coords.), *XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 429-440). Universidad de Pamplona.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, J. (comp.) (2005). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, de 30 de agosto de 2010. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/169/2>
- Ortiz, M. y Marín, P. (2008). De la pedagogía terapéutica a la educación especial (desde la óptica profesional). *Ethos Educativo*, (41), 57-75.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pinto, C., Melero, L. y Chica, A. (2020). El impacto de la inclusión en el sistema educativo español. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.10>
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 193-218.
- Ribes, M. D. y Hernández, P. (2015). *Cuerpo de Maestros Pedagogía Terapéutica*. Sevilla: 7 editores.

- Rodríguez, A. (2018). Funciones Desarrolladas por los Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica de Apoyo a la Integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 179-196.
- Salas, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros*, 365, 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Unesco (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. Unesco.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, número extraordinario, 45-73.

62

Prevención y práctica formativa en los estudios de Educación Social: balance de la experiencia Jóvenes, agentes activos de prevención

Carmen Orte Socías¹, Belén Pascual Barrio², María Valero de Vicente³, Lluc Nevot Caldentey⁴ y Lydia Sánchez-Prieto⁵

1. INTRODUCCIÓN

Jóvenes, agentes activos de prevención, es una iniciativa de investigación y formación destinada a fomentar entre el alumnado universitario la adopción de un rol activo y participativo en el ámbito de la prevención. Esta iniciativa se enmarca en la investigación *Positive Youth Development* de la Oficina de Naciones Unidas contra la droga y el delito (United Nations Office on Drugs and Crime, 2003), una investigación liderada por el doctor Toumbourou (Deakin University de Australia) que pretende impulsar programas en los que los propios jóvenes sean referentes en el ámbito de la prevención, adquiriendo un rol activo.

En el marco del acuerdo de colaboración de la Universitat de les Illes Balears y la Deakin University, el proyecto *Jóvenes, agentes activos de prevención* tiene como finalidad el análisis y la puesta en marcha de nuevas vías de participación del alumnado universitario como agentes activos de prevención, partiendo de su formación y la posibilidad de desarrollar acciones prácticas.

Los programas preventivos que incluyen a los/las jóvenes como agentes activos tienen un beneficio doble. El primero es que favorecen la proximidad hacia sus iguales y la comunicación del mensaje preventivo (MacArthur, Harrison, Caldwell, Hickman y Campbell, 2015). El segundo es el beneficio que reciben los propios jóvenes agentes, ya que su

1 Catedrática de Universidad. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears.

2 Profesora contratada doctora. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears.

3 Profesora ayudante. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Univesitat de les Illes Balears.

4 Estudiante de doctorado de la educación. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Univesitat de les Illes Balears.

5 Estudiante de doctorado de la educación. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Univesitat de les Illes Balears.

participación en acciones preventivas les permite adquirir competencias que van a ampliar su capacidad de iniciativa y toma de decisiones. La experiencia de la práctica preventiva facilita a los/las jóvenes un proceso de empoderamiento a través del entrenamiento de sus capacidades, mejorando su autoconfianza y alcanzando un aprendizaje social significativo (Soler, Trull, Rodrigo-Moriche y Corbella, 2019).

Una propuesta teórica y metodológica diferente a la habitual, permite alcanzar objetivos de aprendizaje que trascienden lo estrictamente académico y se orientan al desarrollo personal y social. Estas experiencias favorecen la autoconfianza y una mayor capacidad para expresar sus pensamientos y opiniones, mayores niveles de asertividad, la mejora de las habilidades de trabajo en equipo y de comunicación, así como una mayor conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje (Backett-Milburn y Wilson, 2000).

En el ámbito de la prevención familiar, el Programa de Competencia Familiar (PCF) cuenta con una versión destinada a familias con hijos/as entre los 12 y los 16 años. La intervención con los/las jóvenes adolescentes en el contexto familiar es una alternativa que permite el trabajo conjunto y en el entorno más próximo de los/las adolescentes. El PCF es un programa de prevención multicomponente destinado al trabajo con padres, hijos/hijas y el conjunto de la familia (Orte, March, Ballester, Oliver, Pascual y Vives, 2018; Orte, Oliver, Vives, Amer y Pozo, 2019). El programa se incluye en la clasificación la Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA, 2012), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida. El programa es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989; Spoth, Guyll y Shin, 2009). La adaptación realizada por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la UIB (GIFES-UIB) ha atendido a criterios de calidad utilizando un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso para controlar la fidelidad y calidad de las aplicaciones.

El PCF cuenta con un curso de formación destinado a los profesionales que implementan el programa, que incluye: conocimientos específicos sobre el PCF (fundamentos teóricos y experimentales); estructura y contenidos del PCF; componentes y factores implicados; funcionamiento de las sesiones; representación de las sesiones y desarrollo de dinámicas grupales; evaluación del programa.

La experiencia *Jóvenes, agentes activos de prevención* contempla la aplicación de este curso de formación a un grupo de estudiantes de Educación Social, dentro del currículum de una asignatura obligatoria de tercer curso de su plan de estudios. La formación teórico-práctica cuenta con 14 horas presenciales distribuidas en 7 sesiones de dos horas. A la formación presencial se suman las horas no presenciales destinadas a las actividades de estudio y preparación entre sesiones.

La propuesta docente ha incluido, en primer lugar, sesiones expositivas cuya finalidad es el estudio y comprensión de los elementos teóricos que fundamentan el PCF. En segundo lugar, se han realizado sesiones prácticas para el entrenamiento de las estrategias didácticas del programa. En las sesiones prácticas el alumnado ha realizado *role-playings* de las sesiones, atendiendo a las mismas pautas de los y las profesionales, y contando con los materiales y recursos propios del programa.

El estudio que se presenta se corresponde con la evaluación de la experiencia formativa desde la perspectiva de los/las jóvenes participantes. Los objetivos del estudio son:

1. Evaluar los aprendizajes de competencias formativas en un programa de prevención familiar basado en la evidencia
2. Analizar la relevancia de la prevención en la profesión de Educación Social.
3. Conocer la percepción que tienen sobre las competencias adquiridas sobre prevención a lo largo de los estudios.
4. Explorar posibles vías de participación del alumnado universitario como agentes activos de prevención.

2. MÉTODO

La población de estudio es el alumnado de la asignatura *Intervención socioeducativa con la familia* de los estudios de grado de Educación Social del curso 2019-2020: un total de 75 alumnos y alumnas de dos grupos, uno presencial ($N = 38$) y otro virtual ($N = 37$). La técnica utilizada ha sido el grupo focal y la muestra se ha compuesto de un total de 22 estudiantes (19 mujeres y 3 hombres) distribuidos en tres grupos ($G_1 = 8$, $G_2 = 7$, $G_3 = 8$). Las sesiones se realizan los días 17 y 21 de febrero de 2020.

Las cuestiones formuladas en los grupos se han dividido en tres bloques de preguntas:

La experiencia formativa en el contexto de la asignatura:

- Los aprendizajes. Competencias que consideran que han mejorado: sobre prevención, familia, conocimientos, estrategias...
- La estructura, el contenido y metodología de la formación: limitaciones y potencialidades.

Sobre la prevención: importancia en el ámbito profesional y académico.

- La necesidad de la prevención entre los/las jóvenes, la escuela, las familias
- Valor que se otorga a la función preventiva de los profesionales de la Educación Social.
- Percepción sobre las competencias en prevención que han adquirido durante los estudios, antes de participar en esta experiencia.

Sobre la posible participación en acciones de prevención:

- La implicación de los/las jóvenes estudiantes en acciones preventivas.

Los datos recogidos a través de los grupos focales han sido elaborados a partir del programa de análisis cualitativo NVIVO-10 siguiendo la siguiente estructura de nodos:

TABLA 62.1
Estructura de nodos

Estructura de nodos
La prevención en el ámbito de la Educación Social: — Relevancia en la profesión. — Carencias formativas.
La práctica como elemento clave para el aprendizaje de la teoría.
La práctica comunicativa y vivencial: — Comunicación y empatía. — Autoevaluación. — Autoconocimiento. — Motivación. — Confianza.
Los/las jóvenes como agentes de prevención.

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de datos se identifican las expresiones textuales de los participantes con un código de referencia que incluye: el grupo en el que participó (G_1 , G_2 , G_3), si pertenecen a los estudios presenciales o virtuales (P/V), y si son mujer (M) u hombre (H).

3. RESULTADOS

El análisis de los discursos permite analizar la experiencia atendiendo a la percepción del propio alumnado. En primer lugar, reflexionan sobre el lugar que ocupa la prevención en el ámbito de la Educación Social y en los estudios correspondientes. En segundo lugar, se adentran en el significado que para ellos tiene la práctica. En tercer lugar, valoran las competencias aprendidas destacando las referidas a las habilidades sociales y comunicativas. Por último, analizan la idoneidad del rol de los/las jóvenes como agentes de prevención.

3.1. La prevención en el ámbito de la Educación Social

La toma de conciencia del sentido que tiene la prevención es uno de los elementos que destaca de la valoración del alumnado. Los participantes identifican la prevención con la propia práctica del profesional de la intervención socioeducativa y, especialmente, con el abordaje en el entorno. El trabajo preventivo lo relacionan directamente con la capacidad para detectar las necesidades del contexto y poder actuar desde distintos niveles, atendiendo esas necesidades. Entienden que las intervenciones abarcan desde la acción preventiva

del quehacer cotidiano del profesional (la transmisión de actitudes, el uso del lenguaje, el vínculo y acompañamiento individual, etc.), hasta las acciones estructuradas que pueda contemplar un plan o un programa de prevención. La reflexión que realizan sobre la relevancia de la prevención se estructura sobre cuatro argumentos:

1. La prevención es imprescindible, ya que permite incidir sobre situaciones de riesgo y puede evitar tener que intervenir una vez que la problemática ya se ha desencadenado. Su mayor dificultad es que los efectos son a largo plazo.
2. Complejidad de la prevención y necesidad de articular respuestas desde el entorno, evitando las intervenciones puntuales como la «charla». Argumentan la ineficacia de estas acciones refiriéndose a su propia experiencia escolar.
3. Centralidad del trabajo en red, tanto desde la perspectiva de la necesaria articulación entre los agentes (instituciones, entidades, profesionales, etc.), como del alcance de la intervención, incluyendo los distintos contextos de interacción y convivencia de los destinatarios (se refieren a los/las jóvenes).
4. Distintos niveles de la prevención (universal, selectiva e indicada), todos ellos necesarios, aunque poniendo énfasis en el nivel universal. También se destaca la necesidad de la prevención para todas las edades, no solo la infancia y la adolescencia.

Se valora la prevención familiar como modalidad que incluye al conjunto de la familia y facilita que la intervención no se centre exclusivamente en las necesidades de la infancia y la adolescencia, sino que incluya los condicionantes del entorno familiar y los/las progenitores. La asignatura les ha permitido adentrarse en detección de conductas de riesgo y tomar conciencia de la existencia de factores que explican situaciones de conflicto en el entorno familiar y social.

A pesar de la importancia de la prevención en la profesión, consideran escasa su presencia en los estudios de Educación Social. La asignatura ha despertado su interés por la materia y por las posibilidades que ofrece la intervención preventiva. Consideran que los estudios deberían incluir en el currículum académico más propuestas prácticas que permitieran el desarrollo de competencias específicas sobre prevención desde una dimensión práctica.

3.2. La práctica como la clave para el aprendizaje de la teoría

Los participantes reconocen que la experiencia les ha permitido observar desde un nuevo prisma las situaciones cotidianas, atendiendo a nuevas pautas que permiten entender los factores que las condicionan y orientando una posible solución de los conflictos: «nuevas pautas, nuevas maneras de poder ver las cosas» (G2_P_M2).

Valoran el *role-playing* como propuesta metodológica que permite entender y estructurar el aprendizaje de la teoría. La práctica permite dar continuidad, soporte y utilidad a la teoría, orientando y ubicando los aprendizajes de la misma. La práctica permite una comprensión del conjunto del programa y de la relación existente entre la teoría que lo

fundamenta y las actividades prácticas que se aplican con las familias participantes. Además, la experiencia les ha permitido una aproximación a la práctica profesional y a un programa de intervención «real».

Valoran la estructura de los contenidos de las actividades, la supervisión del profesorado (*feedback* de las representaciones, evaluación continuada, observación, etc.) y el trabajo en equipo.

3.3. La práctica comunicativa y vivencial como elemento clave de la reflexión

La mejora de su capacidad comunicativa es el logro que en mayor medida se destaca. A través de la práctica han podido hablar en público y experimentar la escucha activa y la empatía: saber cómo decir las cosas, utilizar un lenguaje asertivo y adaptado al interlocutor, darse a entender y aproximarse.

En ese proceso práctico de ensayo de las habilidades se remarca la posibilidad de experimentar la espontaneidad, dando respuesta a las situaciones no previstas que la dinámica de grupo propiciaba y frente a las que no les cabía otra opción que reaccionar. Así pues, en el marco de trabajo definido por situaciones estudiadas y preparadas por los estudiantes, se pone en valor la capacidad de improvisación durante las representaciones. De ese modo, el estudio previo adquiriría un significado práctico dado que la reflexión del equipo durante la preparación permitía contar con elementos suficientes para dar respuesta a las situaciones inesperadas que surgían en la representación ante el grupo-clase. Se trataba de entrenar nuevas capacidades para dar respuesta a situaciones nuevas y, de acuerdo con sus palabras, «poder responder de forma argumentada a las mismas» (G2_P_M2).

Hablar en público puede provocar nerviosismo y, en ocasiones, vergüenza. En estos casos, el afrontamiento de sus miedos lo asocian con la práctica y el afianzamiento de estrategias, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje: «soltarte un poco y ver que realmente si te equivocas pues no pasa nada» (G3_V_M3).

La práctica del *role-playing* les permite autoevaluarse, identificando las habilidades aprendidas y los aspectos a mejorar. Se refieren a una toma de conciencia sobre los aprendizajes, darse cuenta de lo aprendido desde una vertiente teórica y entender su aplicabilidad en el contexto profesional, concretamente de la intervención socioeducativa. Además, el *role-playing* también es un ejercicio de autoconocimiento dado que se llevan a cabo situaciones que interpelan al alumnado y le empujan a revisar su propio estilo de comunicación y relación con los otros.

Afirman que la práctica les ha permitido poner en práctica conocimientos y técnicas, y ante todo, «adquirir confianza en uno mismo y en los compañeros» (G3_V_M1). Las prácticas han supuesto una «prueba de la confianza» entre los compañeros, superando el «miedo al ridículo» y entendiendo la importancia de saber emitir y recibir críticas. En ese sentido, valoran el papel de las tutoras que han facilitado el desarrollo y consecución de destrezas.

La motivación y el sentido del aprendizaje son algunos de los aspectos de la práctica sobre los que hacen mayor hincapié. La motivación se relaciona frecuentemente con la autonomía que permite el trabajo en equipo, el ejercicio de preparación y posterior represen-

tación de las actividades. La autonomía la valoran como un factor potenciador del aprendizaje que les «ayuda a perder el miedo» (G2_V_M1).

Finalmente, del discurso de los participantes se desprende el entusiasmo y la expresión de emociones que sitúan el aprendizaje en una dimensión personal: «nos ha hecho mucho bien» (G2_P_H2). Además, apuntan al disfrute de la propia práctica: «los hemos disfrutado y nos lo hemos pasado bien» (G1_P_M4).

3.4. Los/las jóvenes como agentes de prevención

Como jóvenes estudiantes, opinan que su edad les facilita desarrollar con otros jóvenes un rol como «agentes de prevención de manera natural» (G2_V_M2). Cuentan con una imagen cercana a ellos que no impone del mismo modo que la figura de autoridad que representa un adulto. La proximidad también la identifican con experiencias y contextos próximos, así como un sentimiento de afinidad. La siguiente cita textual recoge una reflexión al respecto: «nosotros no hace tanto que pasábamos por eso y que nos acordamos de lo que era ser adolescente, y que eso se lo puedes transmitir a él porque tu aún puedes seguir experimentando este sentimiento de «nadie me entiende» para afrontar la situación (...) y está clarísimo que para crear un vínculo la edad no importa, pero para que ellos no se vean otra vez con la figura del padre o la madre repitiendo lo mismo «no hagas esto, esto no te conviene, esto no te va a ir bien», que tal vez te lo diga alguien que podría ser tu hermano mayor o tu amigo o tu vecino de arriba que es un poco mayor que tú, cambia la perspectiva» (G1_P_M1).

Aun así, hacen doble lectura de esa proximidad. Por un lado, su edad les identifica con los/las adolescentes de forma similar a lo que ocurre en el grupo de iguales, lo cual les hace sentirse más cerca, lograr su confianza, compartir en mayor medida su cultura, el trato, el lenguaje, etc. Por otro lado, esa proximidad dificulta la capacidad para establecer límites.

De la discusión se desprende que la edad es un elemento que favorece la proximidad al adolescente. Aun así, esa cercanía de la edad no es determinante dado que hay otros elementos que explican la proximidad como son la capacidad de crear vínculo, la experiencia y la propia profesionalidad. El vínculo, la sensibilidad y otras capacidades, como la escucha activa y la empatía, serían las que permitirían el acercamiento a los/las jóvenes.

De hecho, quienes cuentan con cierta trayectoria profesional en el ámbito socioeducativo refieren situaciones de falta de experiencia y dificultad para definir los márgenes de la relación y establecer límites con los más jóvenes. Remarcan la necesidad de conocer estrategias para poner límites frente a determinadas situaciones de resistencia por parte de los/las adolescentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto favorece el desarrollo positivo del alumnado a través de la experiencia práctica y la participación activa (Catalano et al., 2019), aumentando su autoconfianza y su percepción de empoderamiento (Soler et al., 2019).

La participación en el proyecto contribuye a su desarrollo académico, profesional y personal. La experiencia les ha permitido entrenar y adquirir un conjunto de aprendizajes —sobre comunicación, asertividad, empatía, trabajo en equipo, etc.— así como una mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje (Backett-Milburn y Wilson, 2000). De la experiencia destacan el logro del autoconocimiento, la motivación y la confianza. Han podido afrontar situaciones no previstas —a veces temidas— y han experimentado la necesidad de aceptar los errores y confiar en sus compañeros y compañeras.

El alumnado identifica los principios y práctica de la prevención con la propia identidad de los educadores y educadoras sociales. Del desarrollo de la experiencia práctica destacan una mejora de la comprensión de los conocimientos sobre prevención, la toma de conciencia sobre su relevancia y el aprendizaje de las competencias necesaria para llevar a la práctica esos conocimientos. Concretamente, el marco preventivo familiar lo valoran por el potencial que representa para la intervención socioeducativa con adolescentes en su contexto más cercano y atendiendo al conjunto de miembros.

* *Agradecimientos:* a Mireia Sandra Bernaldo Martorell y Emmanuelle Gelabert Mayol, alumnas colaboradoras de la Facultad de Educación del curso académico 2019-2020, por haber ofrecido su apoyo en la transcripción de los grupos de discusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Backett-Milburn, K. y Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15(1), 85-96. Doi:10.1093/her/15.1.85
- MacArthur, G. J., Harrison, S., Caldwell, D. M., Hickman, M. y Campbell, R. (2016). Peer-led interventions to prevent tobacco, alcohol and/or drug use among young people aged 11-21 years: a systematic review and meta-analysis. *Addiction*, 111(3), 391-407. Doi:10.1111/add.13224
- Orte, C., March, M. X., Ballester, L., Oliver, J. L., Pascual, B. y Vives, M. (2018). Los factores de éxito del Programa de Competencia Familiar. Balance de 15 años de experiencia y resultados. En C. Orte y L. Ballester (eds.), *Intervenciones eficaces en prevención familiar en drogas*. Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., Oliver, J. L., Vives, M., Amer, J. y Pozo, R. (2019). Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de Primaria y Secundaria (PCF-U, 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-31. Doi: 10.7179/ PSRI_2019.34.02
- SAMHSA (2012). *National Registry of Evidence-based Programs and Practices (NREPP). Non-researcher's guide to evidence-based program evaluation*. En www.nrepp.samhsa.gov.
- Soler, P., Trull, C., Rodrigo-Moriche, M. P. y Corbella, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artetxe (eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-142). Barcelona: Octaedro.
- Toumbourou, J. W. (2016). Beneficial action within altruistic and prosocial behavior. *Review of General Psychology*, 20(3), 245-258. Doi:10.1037/gpr0000081
- United Nations Office on Drugs and Crime (2003). *Peer to peer: using peer to peer strategies for drug abuse prevention*. New York: UNODC.

63 Hacia un modelo de acompañamiento en los programas de intervención socioeducativa

José Manuel De Oña Cots¹

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años hemos asistido a una evolución de lo que ha de entenderse por un programa de intervención socioeducativa. Hemos transitado por distintas propuestas y formas de hacer que han ido poniendo el énfasis en aspectos más remediales o «médicos» hasta lo que podríamos llamar en la actualidad un modelo de acompañamiento, que pone en valor todo lo que tiene que ver con lo comunitario, el trabajo en red, la participación social, el acompañamiento educativo, etc.

Vamos a exponer en las siguientes líneas un esbozo o exposición general de aquellos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta para reconocer en un programa de intervención que sea educativo. Para ello, entendemos necesario comenzar exponiendo algunas características generales de los modelos de intervención que han protagonizado los programas socioeducativos; modelos marcados por una concepción que podríamos llamar remedial, poniendo todo el foco de atención sobre la persona a la que hay que «curar». U ofreciendo una serie de servicios específicos catalogados y muchas veces descontextualizados de la realidad en la que se pretende trabajar.

Consideramos muy importante avanzar hacia un modelo de trabajo donde prime la prevención, la profesionalización y la colaboración con el resto de agentes educativos, y en el que se ofrezca a los sujetos posibilidades de crecimiento sano, integral e inclusivo.

2. MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Cuando hablamos de «modelos de intervención» consideramos que hacemos referencias a construcciones a medio camino entre la teoría y la práctica, algo así como una representación que ha de reflejar cómo se compone un programa o proceso de intervención.

¹ Docente e investigador. Universidad de Málaga. Departameto de Teoría e Historia de Educadión y MIDE

Ayerbe y Amorón (2000) nos indicaban que al considerar los modelos de intervención socioeducativa es necesario tener en cuenta dos aspectos:

- a) El eje histórico. Desde el modelo más clásico hasta el más novedoso ha habido una secuencia histórica, aunque no sea lineal. En unas épocas ha tenido preeminencia un modelo y, en otras, otro.
- b) El eje profesional. Aunque este eje no abarque del todo los planteamientos de los distintos modelos, sí que puede observarse la preeminencia en alguna profesión.

Vamos a realizar un breve recorrido sobre algunos modelos utilizados para trabajar en los programas de intervención socioeducativa, para conocer cómo ha evolucionado este tipo de trabajo a partir de un modelo «clínico», pasando por el de «servicios» hasta llegar al de «consulta o asesoramiento». Después, expondremos lo que consideramos un modelo de acompañamiento socioeducativo que defiende la intervención en tres ámbitos: preventivo, con los sujetos y las comunidades (Vélaz de Medrano, 2002; Alonso y Funes, 2009; etc.).

2.1. Modelos clásicos de intervención

A lo largo del tiempo han sido varios los modelos que han venido desarrollándose en los programas de intervención socioeducativa. La siguiente exposición pretende ser algo descriptivo, que nos aporte información acerca de los distintos enfoques que han primado en las intervenciones. Para ello, comenzaremos con el modelo clínico, que se apoya en un enfoque «psicologista» tanto del problema y sus causas como de sus posibles soluciones. Después, continuaremos con el modelo de servicios que ha protagonizado (y en cierta forma continúa haciéndolo) las intervenciones de las instituciones públicas, pretendiendo actuar únicamente sobre el problema y no sobre el entorno y las causas del mismo. Por último, conoceremos el modelo de consulta, en el que uno de sus objetivos principales es preparar a los agentes educativos y sociales para que sean auténticos agentes de cambio y mejora en la realidad en la que se circunscriben.

2.1.1. Modelo clínico

En el desarrollo de este modelo ha influido enormemente el crecimiento de las teorías de la personalidad y de la salud mental durante los últimos 50 años y se inserta dentro del modelo que se ha venido a llamar «modelo de rehabilitación». Desde esta perspectiva, la intervención considera que el problema está en el sujeto, que las dificultades son inherentes al mismo. Por ello, surgen servicios y programas desde los diferentes profesionales y estamentos que atienden al sujeto. Los procedimientos destinados a cambiar el comportamiento son calificados como «terapias» y son administrados a «pacientes» en centros terapéuticos; y la conducta que no está dentro de la norma es enjuiciada de dos formas: o se considera como producto de la enfermedad aunque no existe etiología orgánica detec-

tada; o el concepto de enfermedad se amplía mucho al ser aplicada a situaciones o conductas problemáticas. Los presupuestos teóricos desde donde se parte están muy ligados a la teorías psicodinámicas de la personalidad y de la salud mental, y se produce una intervención directa e individualizada sobre el sujeto, buscando «remediar» la situación o «corregir» desajustes.

Este modelo, sin duda, nos plantea una serie de problemas de cara a la elaboración de programas socioeducativos. De entrada, los rasgos que lo marcan: la intervención directa, individual y «remedial» sobre los sujetos. Esto viene a chocar con la concepción de la realidad de la que deberíamos partir, una realidad en la que se conjugan distintos factores ambientales, personales y relacionales que configuran y van dando forma a la realidad de cada sujeto. Si bien es cierto que la intervención clínica y directa ha de tener lugar en algunos casos, no es aconsejable su uso común en contextos educativos y sociales, debido a que la intervención exclusivamente individual y centrada en los casos-problema obvia un factor tan importante como prevención. Además, genera el riesgo de que el resto de agentes educativos asuman una actitud pasiva con respecto a las problemáticas que se viven, dejando la solución en manos del «especialista» correspondiente.

2.1.2. Modelo de servicios

En el campo de la intervención socioeducativa, el modelo de servicios se ha caracterizado por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado, sobre un grupo reducido de personas. Podemos decir, por otro lado, que suele vincularse a las instituciones públicas, caracterizándose por una oferta muy diversa de servicios y prestaciones cuya finalidad es atender a las disfunciones, carencias o necesidades que se demandan por parte de la población (García, 2004). Algunos rasgos que definen a este modelo son: se actúa sobre el problema, no sobre el contexto que lo genera; se implanta de manera sectorial, por zonas; se trabaja sobre la necesidad de la población en dificultad; las funciones de los equipos de trabajo están previamente definidas, etc.

Tal y como hemos señalado, bien podemos afirmar que este modelo bien utilizándose en los servicios sociales comunitarios de forma amplia (Corera, 2002; Renes, 2004; etc.) y presenta dificultades a la hora de enmarcarlo dentro de una intervención que quiera ser educativa, debido a la misma situación que el anteriormente expuesto: la descontextualización que se hace entre los problemas y el entorno que los genera. Por otro lado, insiste en partir de un enfoque demasiado terapéutico, olvidando también el trabajo preventivo y centrándose en paliar problemas sin acudir, muchas veces, a las causas de los mismos.

2.1.3. Modelo de consulta o asesoramiento

El rasgo más importante de este modelo es la intervención indirecta, ya sea individual o grupal, que puede producirse con función tanto preventiva como de desarrollo o terapéutica. Uno de los objetivos principales de este modelo es capacitar a los agentes

educativos y sociales para que sean auténticos agentes de cambio y mejora de las situaciones de riesgo, por lo que la formación de profesionales y otros agentes presentes en los distintos contextos es una de sus funciones más importantes. Desde los inicios de este modelo se han realizado diversas conceptualizaciones de la consulta, algunas de las cuales son:

- Para Álvarez (1991, p. 189): «La consulta es una actividad que intenta afrontar y resolver no solo los problemas o deficiencias que una persona, institución, servicio o programa tiene, sino de prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus tareas profesionales».
- Para Rodríguez (1993, p. 168): «La consulta no debe confundirse con la supervisión o el consejo. Al hablar de consulta, nos estamos refiriendo a una relación entre profesionales con estatus similares, que se aceptan y se respetan, desempeñando cada uno su papel con el fin de planificar el plan de acción para el logro de unos objetivos».

Teniendo en cuenta estas líneas de trabajo (y otras aportaciones) podemos identificar los siguientes enfoques dentro del Modelo de Consulta:

- a) Enfoque más basado en la salud mental. Aquí el objetivo es que el que consulta adquiera una «nueva perspectiva del problema», centrándose más, el consultor en el cambio de actitud que en la adquisición de nuevas habilidades por parte de quien hace la consulta.
- b) Enfoque basado en la consulta que sigue un planteamiento conductual. El consultor inicia al consultante en las técnicas de modificación de conducta del sujeto receptor de ayuda. Se combina la finalidad terapéutica con la preventiva y de desarrollo.
- c) El enfoque de consulta para el desarrollo de las organizaciones. Este enfoque se centra en el contexto que está generando una situación problemática, por lo que la intervención se orienta a mejorar la comunicación y la coordinación en las instituciones correspondientes.
- d) El enfoque psicoeducativo. Constituye un fenómeno mixto, en el que la intervención está contextualizada, se presta especial atención a los componentes afectivos del problema, y se adoptan técnicas de intervención del enfoque conductual y del desarrollo de las organizaciones.

Podemos afirmar que la aparición de este modelo y sus distintos enfoques significó un salto cualitativo en la concepción de la intervención socioeducativa, ya que comienza a plantear la misma desde parámetros globales, de concepciones integrales de la realidad en la que los sujetos influyen y se ven influidos en sus autoconcepciones y en sus ideas sobre el mundo (Carol, 2005; Llena y Úcar, 2006; Vidal, 2009; etc.). Y en esta línea en la que vamos a trabajar ahora, defendiendo unos presupuestos de trabajo basados en una concepción global de la situación.

3. LA OPCIÓN POR UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL DE ACOMPAÑAMIENTO: TRES PRINCIPIOS BÁSICOS

Después de la exposición de los distintos modelos existentes (y que han coexistido) de intervención, podemos afirmar que han sido varias las formas de trabajo a lo largo de la historia, y cada una de ellas ha ido poniendo el acento en una parte de la realidad, obviando u olvidando otras partes. Creemos que a la hora de plantear cualquier intervención socioeducativa, se ha de tener una concepción global de las mismas, no centrándose únicamente en la intervención individual, sino teniendo una idea clara de que los problemas a los que se enfrenta y su solución no depende solo de un factor, sino que su influencia debe abarcar varios campos a la vez: personal, familiar y comunitario.

Vélaz de Medrano (2002, p. 34) sostiene que «existen tres principios básicos en los que debemos apoyar la intervención socioeducativa: principio de prevención, principio de desarrollo y principio de intervención social». Efectivamente, creemos que estos tres puntos han de ejercer de pilares que sustenten los programas de intervención socioeducativa sobre los que pivoten el resto de elementos necesarios. Para ello, vamos a pasar ahora a describirlos.

3.1. Principio de prevención

Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, promoviendo otro tipo de realidades y resultados deseables. Dentro de la intervención socioeducativa, la prevención procura la búsqueda de un desarrollo pleno y armonioso de las personas, la capacidad de establecer vínculos educativos que ejerzan de auténticas redes de «sostenimiento» ante las posibles crisis, etc. Este concepto se ha dividido siempre en tres (González, 1995): primaria, secundaria y terciaria; pero para el caso que nos ocupa vamos a pararnos un poco en la primaria, que fue catalogada en su momento como «prevención comunitaria o remota» (Quintana, 2000).

En la prevención primaria se busca actuar para reducir o minimizar el número de situaciones problemáticas tanto en el presente como en el futuro, centrandó la acción socioeducativa no en un individuo sino en el conjunto de la población. Con esta prevención se busca evitar el surgimiento de nuevos problemas y demanda un trabajo dirigido a los sujetos y sus correspondientes grupos sociales. Podríamos decir que se plantea un programa de intervención continuo, por medio del cual se va observando y conociendo la realidad y la evolución de la comunidad donde se trabaja, a la vez que se ofrecen amplias posibilidades de participación y crecimiento para fortalecer las redes de apoyo a los procesos educativos normalizados. Para que esto surta efecto, la colaboración entre los centros educativos, familias y todos los recursos profesionales. Este tipo de prevención se centra en todo la población, tiene como objetivo anticiparse al problema, buscando factores desencadenantes del mismo, se puede trabajar directa o indirectamente y quiere, especialmente, modificar las condiciones del contexto que puedan contribuir a la aparición del problema (De Oña, 2010).

3.2. Principio de desarrollo

Este principio se basa en la idea de que a lo largo de la vida los sujetos van pasando por situaciones más o menos complejas sobre las que hay que construir aprendizajes significativos que la persona pueda convertir en parte de una identidad sanamente constituida. En este caso, la idea de «acompañamiento educativo», dentro de los programas de intervención los convierte, también, en un encuentro transformador de personas que crecen juntas, cada una a su nivel y a partir de sus experiencias: «No se trata de ninguna manera de ejercer de vigilantes para impedir las equivocaciones del camino. El que acompaña no es una especie de profesional prescriptor de recetas y remedios para las equivocaciones. Acompañar será, de manera diversas, compartir el pan en el camino» (Alonso y Funes, 2009, p. 28).

Debemos entender el principio de desarrollo como la capacidad de cada persona de plantearse, elaborar y llevar a cabo un proyecto vital propio y responder a preguntas como: quién soy, qué espero de la vida, qué puedo aportar a los demás, etc. Dotar a cada persona de las competencias necesarias para afrontar estas preguntas y sus consecuentes respuestas son objetivos que ha de asumir una intervención educativa que quiera ser de calidad: «La buena actuación social se haya vinculada a la maduración de la personalidad. Cabe decir, por ende, que el objeto de la intervención educativa es ayudar a la persona a que alcance su madurez social» (Quintana, 200, 169). Esta madurez podemos entenderla de diversos sentidos, pero vamos a sostener que tiene que ver con una conciencia desarrollada del fin propio y del común, autodominio, adaptación equilibrada y crítica a la sociedad, capacidad de colaboración con los demás, espíritu de concordia, etc.

3.3. Principio de intervención social

Nos hemos referido hasta el momento al sujeto como un elemento activo y con papel protagonista en su proceso de desarrollo integral. Sería un grave error eliminar o no tener en cuenta el contexto socioeducativo en el que se desenvuelven los sujetos, pues el mismo afecta al desarrollo de cada persona. Las experiencias de cada sujeto van configurándolo en su crecimiento, marcando su personalidad y no se producen en el vacío, sino en un contexto determinado. Este principio pone de manifiesto la importancia que tiene para la intervención socioeducativa el contexto en el que se desenvuelve cada persona. Por ello, entendemos que es necesario ayudar al individuo a conocer su medio, a comprenderlo y a hacer un análisis de la situación en la que vive. Por otro lado, y dentro de este mismo principio, se considera la intervención desde un enfoque global, evitando explicaciones lineales o demasiado simplistas, procurando abordar los problemas desde toda su complejidad.

No existen dudas sobre la necesidad de reflexionar e implementar acciones basadas en el trabajo en red cuando hablamos de trabajo socioeducativo (Ruiz, Alcalde y Molina, 2018). Hace tiempo que dejamos de entender la educación como una responsabilidad única de la institución escolar (Caride, 2018); ya que todo hecho educativo es holístico, y en él intervienen la escuela, las familias, las entidades del barrio y/o territorio correspondiente, las instituciones corporativas, etc. En este sentido, podríamos recordar las experiencias

y propuestas planteadas por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (Jurado, 2003), donde se ponen de manifiesto de manera explícita la importancia de entender la educación a partir de estos parámetros colaborativos y de trabajo en común.

En cualquier caso, creemos que la educación constituye un ejercicio de corresponsabilidad compartida por los distintos agentes implicados en la misma, con el objetivo de generar desarrollo y cambio social que, sin duda, es la premisa de todo proceso educativo: conocer, compartir y comprometer a la sociedad para su optimización. Y es que únicamente podemos hablar de desarrollo social y humano si contamos con la implicación de toda la población en estos procesos, potenciando los aprendizajes, ya que «la comunidad es un espacio común, donde se realizan acciones en común y donde existen relaciones de afectividad entre las personas» (Llena y Úcar, 2006, p. 42).

4. LA CONCEPCIÓN GLOBAL DEL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO: LA REALIDAD COMO RED SOCIAL QUE CONFIGURA

La consideración conjunta de los tres principios aquí expuestos busca superar el modelo tradicional de intervención para concebirlo como un proceso integrado que realiza intervenciones globales, preventivas, donde todos los profesionales colaboran y en el que las personas y los grupos pasan a ser sujetos activos del proceso. Para eso, las propuestas de intervención habrían de ir en una triple dirección: ofrecer posibilidades para llevar una vida digna, frenar los deterioros existentes y rehabilitar aquellos sectores, colectivos o personas envueltos en grandes problemas.

En resumen, podríamos sintetizar esta propuesta de modelo de intervención socioeducativa de la siguiente forma:

- a) Como principios básicos se apoya en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria. Para ello, se enfatiza la perspectiva preventiva, antes que la reparadora. El objetivo es idear estrategias para evitar que surjan actitudes y problemas antisociales. Y la tarea socioeducativa no queda, de manera exclusiva, en manos de profesionales especializados, sino que dichos profesionales preparan a personas significativas que desempeñan un papel importante en la vida de cada comunidad, para que acompañen y ayuden en las actitudes y conductas prosociales.
- b) Las pautas que se plantean para la acción son la máxima participación de los colectivos implicados en los problemas en el proceso de búsqueda de soluciones, la potenciación de los recursos existentes y priorización de la educación y la prevención, por encima de la asistencia y el «tratamiento».

La concepción de esta manera de los programas de intervención define los mismos como una intervención proactiva (planificada y preventiva, desde un enfoque global), que puede ser directa (sobre la persona) o indirecta (a través de la colaboración de todos los agentes educativos implicados), dirigida a toda la población, con énfasis en el desarrollo

personal y comunitario, desde planteamientos sistémicos y que está basada en un enfoque constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vélaz de Medrano, 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, 42, 10-23.
- Álvarez, M. (1991). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: UB.
- Ayerbe, P. y Amorós, P. (2000). *Intervención educativa en la inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Corera, C. (2002). *Los servicios sociales de atención primaria ante la desigualdad y los nuevos procesos de exclusión. Memoria del Congreso de Servicio Sociales de Atención Primaria*. Murcia: 28 y 29 de noviembre de 2001.
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde o cuando lo social necesita a la pedagogía. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 32, 17-30.
- Carol, L. (2005). Educación-escuela-territorio-comunidad. *Aula de innovación educativa*, 145, 77-81.
- De Oña, J. M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- García, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- González, J. (1995). *Educación y prevenir desde la calle*. Madrid: CCS.
- Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 29, 127-142.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Quintana, J. M. (2000). *Pedagogía comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Renes, V. (2004). Intervenciones ante la exclusión social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 135, 10-20.
- Ruiz, C., Alcalde, R. y Molina, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 453-474.
- Rodríguez, J. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Vidal, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Cáritas Española Editores.

*David Aparisi Sierra¹, Lucía Granados Alos²
y Laura Sánchez-Pujalte³*

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta de intervención está desarrollada en un Centro Educativo de Infantil y Primaria de una localidad de Castellón de la Plana, provincia del norte de la Comunidad Valenciana. La identidad del centro es de carácter público y a su vez es un centro CAES (Centro de Acción Educativa Singular). En la Comunidad Valenciana, la Orden 20/2019, del 30 de abril, regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y establece que son aquellos alumnos que «presentan necesidades específicas de apoyo educativo, de compensación de desigualdades y el alumnado que, por varias causas, se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión». Esta Orden considera centros CAES aquellos que escolaricen dicho alumnado en un porcentaje igual o superior al 30% del alumnado total del centro, así como, aquellos centros ubicados en un barrio de Acción Preferente (BAP). El nivel socioeconómico de las familias de los alumnos es bajo, muchas de ellas se encuentran en paro o presentan trabajos temporales.

El Centro educativo cuenta con tres comisiones mixtas (Infraestructuras, Convivencia y Aprendizaje) donde se reúnen docentes, familias y personal de las distintas entidades que colaboran en el barrio para involucrar a las familias en la participación de actividades y eventos. Respecto a sus instalaciones, se encuentran 3 aulas para la etapa de Educación Infantil y 8 para la de Educación Primaria. El total de docentes que componen el centro son 18. Disponen de una orientadora que visita el centro una vez a la semana, una logopeda y cuentan con un aula de PT (Pedagogía Terapéutica). Los servicios de los que dispone son cocina y comedor escolar. El horario del centro es de 09:00h a 16:00h. A su vez, el centro oferta actividades extraescolares de carácter gratuito de 12:30h a 13:30h.

1 Profesor Contratado (Universidad Internacional de Valencia).

2 Profesora Contratada (Universidad Internacional de Valencia).

3 Profesora Contratada (Universidad Internacional de Valencia).

El grupo formado por padres y madres (AMPA) está gestionado por la fundación y financiado por el Ayuntamiento de Castellón. El grupo diseña actividades para el colegio en relación a las fiestas patronales de la localidad, a los festivos de la comunidad, etc.

Los objetivos planteados en el programa van dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente a los alumnos de 5 años de edad. La clase cuenta con un total de 17 alumnos (12 niños y 5 niñas), una de ellos de nacionalidad rumana. Además de la tutora del aula, el grupo clase cuenta con una maestra de soporte para reforzar la lectoescritura, un docente de música y otra para impartir la materia de inglés. La metodología por proyectos es la que el docente lleva a cabo en el aula cuya organización está distribuida por rincones: el rincón de matemáticas, el rincón de juego simbólico, el rincón del proyecto y el rincón de juegos de mesa.

Los juegos habituales de los niños y las niñas de clase suelen ser juegos de contacto (peleas y luchas). Según la tutora del aula, son niños nerviosos, por eso se desarrollan juegos que requieren movimiento dándose en pocas ocasiones juegos tranquilos.

Además, para combatir el absentismo escolar en esta edad, la tutora implementa un programa denominado Monstruos mediante el cual diseña unos objetivos a conseguir con los alumnos respecto a su comportamiento, actitudes, almuerzos saludables, etc. Los alumnos consiguen puntos positivos, nunca negativos. La falta continuada a las clases hace que el programa se desactive, promoviendo mediante esto la motivación para conseguir una asistencia continuada al colegio.

En esta misma línea, el trabajo con este grupo clase pretende profundizar en ellos el manejo de las emociones, así como la puesta en práctica de habilidades sociales para aprender a resolver conflictos mediante actitudes positivas. Puesto que la finalidad de la educación es conseguir el pleno desarrollo integral de los niños y niñas con el fin que desarrollen actitudes y valores que puedan aplicar en un futuro, el primer paso es reconocer aquello que sentimos ante cualquier situación, es decir, ser conscientes de nuestras emociones y sentimientos.

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, la educación debe contemplar y adaptarse a este ámbito. La teoría de las Inteligencias Múltiples, en adelante (IM), no establece un modelo de aplicación concreto, sino que se trata más bien de un modelo de enseñanza-aprendizaje. Esta apuesta, está teniendo mucha importancia en el ámbito de la educación, empezando pues desde la Educación Infantil.

Las diversas características de los alumnos que conforman nuestras aulas y el planteamiento y funcionamiento del sistema educativo español, hacen que planteemos una visión diferente del concepto de inteligencia.

La teoría de las IM ayuda en el área educativa a aumentar la visión que se tiene de los alumnos a la par que favorece la aparición de nuevas maneras de optimizar el aprendizaje. Así pues, la educación debe enfocarse a desarrollar al máximo las capacidades, habilidades o talentos de cada alumno (Reyes, 2019). Cada niño o niña tiene una forma particular de ver el mundo y, por tanto, de aprender. No todos los niños parten de la misma condición social, económica, educativa y cultural. La situación de los menores de etnia gitana dentro de nuestro sistema educativo no es fácil. Además, la etapa de Educación Infantil es de carácter no obligatorio, aspecto que conlleva a la falta de escolarización de los niños y niñas en estas edades. En este sentido, el presente trabajo fin de máster, pretende

ofrecer diferentes herramientas y experiencias desde la visión y el enfoque metodológico de las IM, a los alumnos de etnia gitana para potenciar el desarrollo de todas sus capacidades y favorecer así su desarrollo integral en todas las áreas.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo muestra una propuesta de intervención basada en el desarrollo de habilidades sociales desde la perspectiva que ofrece la teoría de las Inteligencias Múltiples.

En la Comunidad Valenciana, el Decreto 38/2008, por el que establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil, establece que dicha etapa constituye una fuente fundamental de desarrollo social y emocional, y que además ayuda a determinados grupos con riesgo de exclusión social porque es en esta etapa donde se inicia el desarrollo de la personalidad del niño.

La propuesta de Intervención está enfocada hacia el trabajo con alumnos de etnia gitana, concretamente para niños y niñas de 5 años de edad de un CEIP, situado en una localidad de Castellón de la Plana. La cultura gitana forma parte de nuestra realidad social y cultural, por eso, se ha diseñado esta propuesta en este entorno particular ya que la mayoría de alumnos de dicho Centro pertenecen a esta cultura. Las características a nivel económico, social y cultural que el barrio presenta, incitan como docente de Educación Infantil, a intervenir para trabajar conjuntamente con las familias valores y actitudes que fomenten en ellos ciertas habilidades sociales y, a su vez, que les abran las puertas a un futuro mejor.

Por otro lado, teniendo presente uno de los contenidos principales del programa que se propone, se entiende que el conocimiento de las habilidades sociales y la educación emocional influyen en el aprendizaje de los más pequeños proporcionando experiencias y motivaciones que les ayuden a crear una imagen de sí mismo y de los demás positiva, a confiar en sus propias posibilidades y a enriquecerlos positivamente en todos los ámbitos. Esto es muy importante trabajarlo desde todas las áreas posibles, de ahí el valor que aporta la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Conocer el barrio San Lorenzo, la organización social que presentan las familias, así como la concepción de la educación que en este contexto social tienen, empuja a elaborar propuestas dirigidas a la etapa de Educación Infantil porque es donde nacen las bases de la personalidad, donde se producen los primeros estilos de socialización y donde tienen lugar los procesos cognitivos más importantes para el desarrollo integral del niño. El trabajo en la escuela es fundamental, pero también lo es con las familias, primer ámbito de socialización, por eso también es muy importante involucrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, la siguiente propuesta de intervención establece como prioridad conseguir los objetivos que más adelante se presentan; diseñar y desarrollar un marco teórico para el estudio de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en el aula. Por consiguiente, se pretende profundizar en el estudio de los beneficios que aporta la educación emocional y el manejo de las habilidades sociales, así como fomentar el uso de técnicas que desarrollen el trabajo de ambos conceptos.

2.1. Las Inteligencias Múltiples de Gardner

Según Gardner, una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada (Gardner, 2012, p. 37). El psicólogo afirma que los test de inteligencia miden únicamente capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas; por consiguiente reitera con un ejemplo que un alumno puede tener un CI superior a otro pero no alcanzar un futuro profesional con éxito al terminar la escolarización, en cambio, el otro alumno con CI inferior puede tener mayor éxito en su carrera profesional; así pues el concepto de inteligencia respecto a la visión de los test no logra explicar áreas de la actividad humana, por eso «la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en término de conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, denominadas inteligencias» (Gardner, 2012, p. 37). Esto demuestra que no hay unas capacidades superiores a otras, sino que la inteligencia está determinada por más factores.

Por consiguiente, después del estudio de sus bases teóricas se muestra la clasificación de las diferentes inteligencias múltiples (Gardner, 1983; citado en Armstrong, 2011):

1. Lingüística (capacidad de manejar la sintaxis, las palabras o la estructura del lenguaje; la semántica, la fonética, las dimensiones pragmáticas, etc.).
2. Lógico-matemática (capacidad para la categorización, la deducción, el análisis, el cálculo, la prueba de hipótesis. Habilidad para utilizar los números y razonar).
3. Corporal-cinestésica (capacidad para manejar y controlar tu propio cuerpo y expresarte a través de los gestos y los movimientos).
4. Musical (capacidad de percibir, transformar, de sentir, de expresar las formas musicales).
5. Visual (capacidad que implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio, relaciones entre los elementos. Incluye la capacidad de visualizar ideas espaciales y representarlas gráficamente, se refiere a percibir el mundo de manera visoespacial).
6. Interpersonal (capacidad de conocer los estados de ánimo, los sentimientos y las intenciones de los demás).
7. Intrapersonal (capacidad para el autoconocimiento, la autoestima, autocomprensión, deseos interiores, motivaciones, etc.).
8. Naturalista (capacidad que incluye la sensibilidad hacia los fenómenos naturales, la flora y la fauna, el entorno que rodea a un individuo).

Estas dos últimas, son herramientas esenciales para solucionar problemas que son significativos para el individuo y la sociedad, la primera permite «comprenderse y trabajar con uno mismo»; la segunda permite, «comprender y trabajar con los demás» (Gardner, 2012, p. 49). Además, el psicólogo ha empezado a hablar de una novena inteligencia: la existencial. La define como la inteligencia que se «ocupa de los temas vitales trascendentes»; no propone una inteligencia espiritual, religiosa o moral basada en verdades específicas formuladas por individuos, grupos o instituciones. Sugiere que «cualquier interpretación del espectro de inteligencias humanas deberá dirigir los esfuerzos hacia el planteamiento de las preguntas definitivas de la existencia» (Armstrong, 2011, p. 229).

2.2. Inteligencias Múltiples, Educación Emocional y Habilidades sociales

Uno de los principales autores representativos del enfoque de la inteligencia emocional es Daniel Goleman (1995), pero antes de profundizar en sus aportaciones, primero es necesario dar un recorrido por el origen de este término. Los investigadores Peter Salovey y John Mayer (1990) fueron los primeros autores en realizar la primera formulación teórica del concepto de inteligencia emocional tratando de unir diferentes líneas de investigación sobre inteligencia y emoción. En el mismo enfoque, Daniel Goleman (1995), en su libro *Inteligencia Emocional*, desarrolla su propia visión apoyándose también en la definición propuesta por Mayer y Salovey y en los trabajos de Gardner. Incluye a su vez conceptos como la motivación y las habilidades sociales y asocia la inteligencia emocional a un conjunto de habilidades que son educables con esfuerzo junto con los medios adecuados (Extremera y Fernández, 2015). El avance en las investigaciones y los estudios avalados empíricamente, nos proporcionan un recorrido breve por las formas de entender la inteligencia emocional (Extremera y Fernández, 2015):

- Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997): su planteamiento incluye las habilidades necesarias para la comprensión, regulación y experimentación de las emociones, es decir, controlar las propias emociones, regularlas para así poder guiar nuestros pensamientos y comportamientos.
- Modelo de Bar-On (1997): compone la inteligencia emocional por cinco factores superiores (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general); las cuales se descomponen en quince subfactores. Su modelo teórico es un indicador de competencias emocionales y sociales.
- Modelo de Daniel Goleman (1995): integra la inteligencia emocional en cinco componentes esenciales: autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Por un lado, todos estos conceptos establecen una relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se crean y desarrollan en el contexto escolar. La falta de habilidades sociales y la carencia en la regulación y gestión de las emociones son factores desencadenantes de conductas y comportamientos antisociales. Otro enfoque determinante para introducir en las aulas infantiles es el trabajo de las habilidades sociales como factor para la resolución de conflictos en edades tempranas. Se entienden por habilidades sociales:

«Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas» (Caballo, 2007; citado en Castillo y Sánchez, 2010, p. 47).

Los componentes que forman las habilidades sociales son:

1. Componentes conductuales: regulados por la conducta, la cual se entiende como la manera particular que tiene una persona de comportarse, actuar o dar una respuesta en una situación determinada. Es producto de la interacción de factores internos y factores externos o ambientales. A su vez, los componentes conductuales pueden dividirse en: componentes *no verbales* (mirada, sonrisas, gestos, expresión facial, etc.); *componentes paralingüísticos* (volumen, tono, timbre, fluidez en el habla, etc.); *componentes verbales* (claridad, formalidad, humor, verbalizaciones positivas, etc.); y *componentes mixtos* (afecto, ceder la palabra, saber escuchar, etc.).
2. Componentes emocionales: el concepto de emoción expuesto anteriormente y el de inteligencia emocional son factores fundamentales de los componentes emocionales que forman las habilidades sociales. Las emociones pueden ser positivas o negativas y van ligadas a lo que percibe un individuo o lo que pasa en un contexto.
3. Componentes cognitivos: hacen referencia a los elementos relacionados con los procesos mentales de los individuos y cómo intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales. (Caballo, 2007; citado en Castillo, 2010) afirma que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos.
4. Componentes fisiológicos: en algunas situaciones determinadas los individuos activan unas reacciones fisiológicas: enrojecimiento, temblores, sudoración, aceleración de la frecuencia cardíaca, etc. Estas pueden denotar la falta de habilidades sociales.

Una vez se conocen los diferentes componentes de las habilidades sociales, se puede concluir que el déficit de habilidades sociales en edades tempranas produce conductas negativas en los niños y niñas como el rechazo a los compañeros, la desadaptación en la escuela, y a su vez, esas consecuencias repercuten en la adolescencia.

En la población gitana, los desajustes en los ámbitos económicos, de vivienda, de salud y sociales, se encuentran presentes en algunas comunidades provocando que los niños abandonen la escolarización tempranamente y, esto a su vez, afecta al desarrollo y adquisición de habilidades sociales básicas, a la regulación de la conciencia emocional y a la adquisición y desarrollo de aptitudes y actitudes necesarias para la formación de un futuro mejor.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

El objetivo general que pretende este programa es promover el uso de las Inteligencias Múltiples en Educación Infantil mediante el diseño de actividades con el fin de lograr el conocimiento y la regulación de emociones junto con el desarrollo de habilidades sociales.

3.2. Objetivos específicos

A continuación, se presentan los tres bloques de contenidos que se van a trabajar y sus respectivos objetivos didácticos:

TABLA 64.1

Primer bloque de contenido

Bloque I. Inteligencias múltiples
<ul style="list-style-type: none">• Identificar las ocho IM.• Conocer las habilidades (o destrezas) que se posee en cada inteligencia.• Asociar las tarjetas con el nombre e imagen de las profesiones con cada inteligencia.• Desarrollar la escucha activa y la atención.• Relacionar cada inteligencia con cada personaje según sus actos en la narración.• Describir las situaciones que ocurren en la narración siguiendo el orden.• Descubrir sus propios puntos fuertes mediante el juego enfocado en el trabajo de habilidades específicas de cada una de las inteligencias.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.2

Segundo bloque de contenido

Bloque II. Reconocimiento de emociones
<p>Consciencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar las seis emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, calma, amor).• Identificar la expresión de la emoción en uno mismo mediante expresiones faciales.• Fomentar la conciencia y el autocontrol en uno mismo.• Reconocer las propias emociones.• Asociar emociones a situaciones concretas.• Desarrollar la confianza entre el grupo clase.• Respetar las características de los demás compañeros.• Desarrollar la memoria.• Respetar el turno de palabra. <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none">• Potenciar la mejora de la concentración.• Disminuir el estrés y el nerviosismo.• Regular los estados de ánimo.• Fomentar el autocontrol de conductas impulsivas.• Desarrollar la capacidad de manejar las propias emociones.• Regular el estado de estrés y agitación en situaciones concretas.

TABLA 64.2 (continuación)

Bloque II. Reconocimiento de emociones
<ul style="list-style-type: none">• Controlar la agresividad.• Asociar los colores del semáforo con la forma de actuar ante situaciones de conflicto.• Potenciar el autocontrol mediante los colores del semáforo. <p>Autonomía emocional</p> <ul style="list-style-type: none">• Potenciar la memoria.• Desarrollar pensamientos positivos.• Asociar pensamientos positivos con situaciones pasadas.• Potenciar la autoestima.• Fomentar el respeto hacia los demás.• Describir las propias cualidades positivas.• Desarrollar la autoconfianza.• Autoafirmación.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.3

Tercer bloque de contenido

Bloque III. Habilidades sociales y resolución de conflictos
<p>Habilidades socioemocionales</p> <ul style="list-style-type: none">• Respetar el turno de palabra.• Potenciar la escucha activa.• Respetar a los compañeros mientras están hablando.• Potenciar el trabajo en grupo.• Establecer una serie de pautas de comportamiento.• Identificar los tres estilos comunicativos: agresivo, pasivo y asertivo.• Asociar cada estilo al personaje correspondiente.• Identificar el concepto de asertividad mediante la actitud de los personajes en el cuento. <p>Resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprender formas constructivistas de solucionar un conflicto.• Empatizar con los personajes de las historias.

Fuente: elaboración propia.

4. METODOLOGÍA

4.1. Línea metodológica

Para llevar a cabo el programa se parte de un enfoque constructivista. Esta teoría surgió a finales del siglo XIX y principios del XX y es una teoría compartida en los campos de la psicología y la educación. El constructivismo hace referencia a las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Chomsky, entre otros. Este paradigma intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano apoyándose en que la adquisición de conocimientos se produce mediante un proceso activo, es decir, a través del aprendizaje activo del alumno. De este modo, el alumno pasa a ser el protagonista de su proceso de formación (Coll, 1996). Por consiguiente, es fundamental que el docente guíe, ofrezca y diseñe espacios y materiales para que se propicie el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sin descuidar los principios que recoge este paradigma.

Por otro lado, la teoría de las Inteligencias Múltiples no indica ningún método específico para su aplicación y desarrollo porque abarca muchos modos y formas por las que se puede aplicar en el aula. Ahora bien, sí que se ofrecen unas bases que pueden servir como marco de referencia para favorecer su aplicación y desarrollo en el contexto educativo:

- Ampliación de experiencias educativas: ofrecer a los alumnos experiencias educativas ricas y variadas, partiendo de la base que, en estas edades, todos los niños poseen toda la gama de inteligencias. El proceso de enseñanza aprendizaje tomando como marco de referencia la teoría de las IM, se lleva a cabo mediante el trabajo, variado y amplio, de tareas y proyectos ofreciendo así posibilidades para que los alumnos demuestren sus puntos fuertes (Gomis, 2007).
- Detección y apoyo de los puntos fuertes en las diferentes áreas: descubrir los puntos fuertes de los alumnos y apoyarlos para que a través de estos favorezcan y mejoren sus puntos débiles.

A pesar de no tener unas directrices únicas, sí que se plantea una metodología globalizada atendiendo a su momento evolutivo y a los diferentes ritmos de aprendizaje que se suceden en el aula.

4.2. Planificación y actividades

Las actividades están divididas en 3 bloques temáticos, los cuales guardan relación en cuanto a su implementación. Las actividades se desarrollarán de manera transversal guardando relación temática con los proyectos que se implementen en el aula durante los tres trimestres del curso escolar. En total se han diseñado 17 actividades para trabajar los tres bloques. Para su planificación se han tenido en cuenta los días no lectivos, las festividades del centro y la localidad, así como el calendario escolar.

A continuación, se describe, a modo de ejemplo, la primera actividad planteada para el Primer Bloque de contenido.

TABLA 64.4
Actividad 1 del Primer Bloque de contenido

Actividad 1. La rueda de las Inteligencias Múltiples
OBJETIVOS Identificar las ocho inteligencias múltiples.
CONTENIDOS Conocimiento de la paleta de las inteligencias múltiples.
RECURSOS
Materiales Paleta de las Inteligencias Múltiples, caras felices (<i>flashcards</i> , elaboradas por el docente).
Organizativos Espacios: aula grupo-clase. Tiempo: 1 sesión (40').
Personales Tutor del grupo-clase.
Agrupamientos Gran grupo.
DESARROLLO El docente muestra a los alumnos una rueda de inteligencias (dividida en porciones, cada porción pintada de un color diferente) y les plantea la pregunta: ¿Sabéis que es esto? A continuación, planteará una pregunta perteneciente a cada inteligencia (véase anexo 1). Las preguntas están planteadas con el fin de que todos los alumnos se ven reflejados en ellas. Cuando los alumnos contesten a una pregunta, el docente pondrá una cara feliz encima de la porción a la que corresponde la pregunta. Al finalizar, todas las porciones tendrán una cara feliz, así se llegará a la conclusión que todos somos inteligentes, y todos, poseemos las ocho porciones de la rueda de inteligencias.
EVALUACIÓN
Instrumentos Diario de clase. Rúbrica de evaluación.
Técnicas Observación directa y sistemática.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Atención a la diversidad

El programa tiene en cuenta la diversidad entendida como diferentes ritmos de aprendizaje y maduración, capacidades, intereses, necesidades, etc. A su vez, en el entorno cultural al que va dirigida la propuesta de intervención, se encuentran niños y niñas procedentes de minorías étnicas, lingüísticas, culturales y religiosas. Por eso, hay que dar una respuesta educativa que permita a los niños y las niñas caminar hacia el máximo desarrollo de su personalidad. Desde el marco legislativo se tendrán en cuenta las medidas ordinarias y extraordinarias que marca la normativa vigente, además de la coordinación con la familia y el servicio psicopedagógico del centro.

Por consiguiente, se establecen de forma general unas medidas de carácter ordinario y extraordinario con respecto a:

TABLA 64.5
Medidas de atención a la diversidad

Objetivos y contenidos
<ul style="list-style-type: none">• Priorizar determinados objetivos planteados en las actividades o incluir/modificar nuevos objetivos a trabajar.
Recursos materiales, organizativos y personales
<ul style="list-style-type: none">• Adaptar el material necesario a las necesidades que presenten los niños y niñas del aula. Es imprescindible que todos puedan usar el material que se presente.• Cambiar la temporalización de las actividades cuando sea necesario.• Contar con la maestra de apoyo cuando sea necesario• Cambiar el orden de las actividades, si estas lo requieren.• Utilizar estrategias para mantener la atención y motivación durante las actividades, por ejemplo, utilizar material visual.• Cambiar la organización de los grupos de alumnos (agrupamientos flexibles) y el espacio donde se realiza la actividad.• Aplicar mecanismos de refuerzo o apoyo cuando sea necesario.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Adaptar los criterios de evaluación planteados y los instrumentos de evaluación necesarios.

Fuente: elaboración propia.

5. EVALUACIÓN

5.1. Criterios de evaluación

La evaluación es una herramienta que permite detectar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos en el programa y está integrada en el proceso educativo. Para la im-

plementación del programa, la evaluación se estructura basándose en los tres bloques de contenidos, por eso se han planteado los siguientes criterios de evaluación para cada bloque.

TABLA 64.6
Criterios de evaluación para el Primer Bloque de contenido

Bloque I. Inteligencias múltiples
<ol style="list-style-type: none">1. Identifica las ocho inteligencias múltiples.2. Conoce las habilidades/destrezas más características de cada inteligencia.3. Asocia las tarjetas con la imagen de las profesiones con cada inteligencia.4. Desarrolla la escucha activa y la atención.5. Relaciona cada inteligencia con cada personaje según sus actos en la narración.6. Describe las situaciones que ocurren en la narración siguiendo el orden.7. Descubre sus propios puntos fuertes mediante el juego enfocado en el trabajo de habilidades específicas de cada inteligencia.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.7
Criterios de evaluación para el Segundo Bloque de contenido

Bloque II. Reconocimiento de emociones
Consciencia emocional
<ol style="list-style-type: none">1. Identifica las seis emociones básicas.2. Identifica la expresión de la emoción en uno mismo mediante expresiones faciales.3. Tiene consciencia y autocontrol.4. Reconoce las propias emociones.5. Asocia emociones a situaciones concretas.6. Desarrolla la confianza entre el grupo clase.7. Respeta las características de los demás compañeros.8. Desarrolla la memoria.9. Respeta el turno de palabra.
Regulación emocional
<ol style="list-style-type: none">1. Potencia la mejora de la concentración.2. Disminuye el estrés o el nerviosismo.3. Regula los estados de ánimo4. Fomenta el autocontrol de conductas impulsivas.5. Desarrolla la capacidad de manejar las propias emociones.6. Regula el estado de estrés y agitación en situaciones concretas.7. Controla la agresividad.8. Asocia los colores del semáforo con la forma de actuar ante situaciones de conflicto.9. Potencia el autocontrol mediante los colores del semáforo.

TABLA 64.7 (continuación)

Bloque II. Reconocimiento de emociones	
Autonomía emocional	
1.	Potencia la memoria.
2.	Desarrolla pensamientos positivos.
3.	Potencia la autoestima.
4.	Desarrolla el respeto hacia los demás.
5.	Describe las propias cualidades positivas.
6.	Desarrolla la autoconfianza.
7.	Se autoafirma.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.8

Criterios de evaluación para el Tercer Bloque de contenido

Bloque III. Habilidades socioemocionales y resolución de conflictos	
Habilidades socioemocionales	
1.	Respeto el turno de palabra.
2.	Potencia la escucha activa.
3.	Respeto a los compañeros mientras están hablando.
4.	Identifica los tres estilos comunicativos: agresivo, pasivo y asertivo.
5.	Identifica el concepto de asertividad mediante la actitud de los personajes en el cuento.
Resolución de conflictos	
1.	Aprende formas constructivistas de solucionar un conflicto
2.	Empatiza con los personajes del cuento.

Fuente: elaboración propia.

5.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

Para conocer a los niños y las niñas, en esta etapa educativa, se ha utilizado la técnica de la observación directa y sistemática. Observar a los niños y las niñas en una situación de aprendizaje permite al docente recabar información para poder adaptar los espacios de aprendizaje a las necesidades que presenten sus alumnos. Los instrumentos que se han empleado son: una rúbrica de evaluación de los criterios planteados anteriormente para cada alumno/a de manera individual y, así poder ver en qué medida se han conseguido los criterios planteados (véanse las tablas 64.9, 64.10 y 64.11); y, un diario de clase para anotar las observaciones más relevantes de los alumnos durante las actividades del

programa (véase la tabla 64.12). Para terminar, en relación con la autoevaluación de la tarea docente y para valorar el programa se han diseñado unos ítems para ver el grado de consecución de los objetivos (véase la tabla 64.13).

TABLA 64.9
Rúbrica de evaluación para el Primer Bloque de contenido

ALUMNO/A: EDAD: FECHA:	Nunca	A veces, con ayuda	A veces, sin ayuda	Sí
1. Identifica las ocho inteligencias múltiples.				
2. Conoce las habilidades/destrezas más características de cada inteligencia.				
3. Asocia las tarjetas con la imagen de las profesiones con cada inteligencia.				
4. Desarrolla la escucha activa y la atención.				
5. Relaciona cada inteligencia con cada personaje según sus actos en la narración.				
6. Describe las situaciones que ocurren en la narración siguiendo el orden.				
7. Descubre sus propios puntos fuertes mediante el juego enfocado en el trabajo de habilidades específicas de cada inteligencia.				

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.10
Rúbrica de evaluación para el Segundo Bloque de contenido

ALUMNO/A: EDAD: FECHA:	Nunca	A veces, con ayuda	A veces, sin ayuda	Sí
CONCIENCIA EMOCIONAL				
1. Identifica las seis emociones básicas.				
2. Identifica la expresión de la emoción en uno mismo mediante expresiones faciales.				
3. Tiene conciencia y autocontrol.				

TABLA 64.10 (continuación)

ALUMNO/A: EDAD: FECHA:	Nunca	A veces, con ayuda	A veces, sin ayuda	Sí
4. Reconoce las propias emociones.				
5. Asocia emociones a situaciones concretas.				
6. Desarrolla la confianza entre el grupo clase.				
7. Respeta las características de los demás compañeros.				
8. Desarrolla la memoria.				
9. Respeta el turno de palabra.				
REGULACIÓN EMOCIONAL				
1. Potencia la mejora de la concentración.				
2. Disminuye el estrés u el nerviosismo.				
3. Regula los estados de ánimo.				
4. Fomenta el autocontrol de conductas impulsivas.				
5. Desarrolla la capacidad de manejar las propias emociones.				
6. Regula el estado de estrés y agitación en situaciones concretas.				
7. Controla la agresividad.				
8. Asocia los colores del semáforo con la forma de actuar ante situaciones de conflicto.				
9. Potencia el autocontrol mediante los colores del semáforo.				
AUTONOMÍA PERSONAL				
1. Potencia la memoria.				
2. Desarrolla pensamientos positivos.				
3. Potencia la autoestima.				

TABLA 64.10 (continuación)

ALUMNO/A: EDAD: FECHA:	Nunca	A veces, con ayuda	A veces, sin ayuda	Sí
4. Desarrolla el respeto hacia los demás.				
5. Describe las propias cualidades positivas.				
6. Desarrolla la autoconfianza.				
7. Se autoafirma.				

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.11

Rúbrica de evaluación para el Tercer Bloque de contenido

ALUMNO/A: EDAD: FECHA:	Nunca	A veces, con ayuda	A veces, sin ayuda	Sí
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES				
1. Respeta el turno de palabra.				
2. Potencia la escucha activa.				
3. Respeta a los compañeros mientras están hablando.				
4. Identifica los tres estilos comunicativos: agresivo, pasivo y asertivo.				
5. Identifica el concepto de asertividad mediante la actitud de los personajes en el cuento.				
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS				
1. Aprende formas constructivas de solucionar un conflicto.				
2. Empatiza con los personajes del cuento.				

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.12

Diario de clase

Diario de clase
Nombre del alumno/a: Fecha: / / Edad: Bloque y Actividad:
<i>Observaciones:</i>

Fuente: elaboración propia.

TABLA 64.13

Autoevaluación docente

	1 Muy bajo	2 Bajo	3 Medio	4 Alto
Grado de consecución de los objetivos.				
Grado de dificultad de las actividades.				
Explicación clara de las instrucciones de las actividades.				
Adecuación de las actividades al grupo.				
Material y recursos, adaptados a la edad.				

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Existen importantes avances respecto a la evolución en la situación de la población gitana en el ámbito educativo, muchas de estas mejoras tienen lugar gracias a la intervención comunitaria de muchas entidades y organizaciones que desempeñan su labor en barrios y contextos específicos. Este programa de intervención ha enfocado su propuesta en

la etapa de Educación Infantil, concretamente, en un centro escolar de acción educativa singular dónde casi la totalidad de su alumnado es de etnia gitana. Dentro de este entorno concreto es donde se pretende abordar el diseño del Programa de Educación Emocional con el fin de fomentar actitudes de respeto, compañerismo, trabajo en grupo y participación, al tiempo que desarrollan estados emocionales y aprenden a reconocer sus propias emociones y las de sus compañeros. A su vez, los objetivos de las actividades están planteados para conseguir una conciencia emocional que les permita gestionar sus impulsos y les de herramientas para poder solucionar los problemas de una forma constructivista. La autonomía emocional es otro aspecto a conseguir, aunque en esta etapa educativa el desarrollo emocional se encuentra en pleno proceso evolutivo, es en ella donde se debe comenzar a proporcionar a los alumnos experiencias enriquecedoras para el desarrollo de pensamientos positivos y autoconfianza en uno mismo.

En la misma línea, el enfoque y la metodología que ofrece la teoría de las Inteligencias Múltiples ayuda a los alumnos a conocer sus virtudes y a experimentar, focalizando las actividades en una gama amplia y variada de juegos que requieren la puesta en marcha de distintas habilidades, destrezas y actitudes, sin centrarse únicamente en el manejo de una habilidad. Tras haber realizado el trabajo, se ha conseguido observar la importancia y el aporte que tiene la metodología de las inteligencias múltiples en el aula, de igual forma que la educación emocional siendo su tratamiento necesario desde la Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (2011). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, España: Paidós.
- Aguirre Felipe, J. (2006). *Historia de las itinerancias gitanas. De la India a Andalucía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Andrés, M. T. (2006). *La comunidad gitana y la educación*. Madrid: FSG.
- Ávila, M. y Noreña, N. (2016). Cultura gitana. La exclusión dentro de la «Inclusión». *Cultura Educación y Sociedad*, 7(1), 9-22.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barbero, B. (2015). *El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal* (Trabajo Final de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Cabanes Hernández, J., Vera García, L. y Bertomeu Martínez, M.^a I. (1996). Gitanos: historia de una migración. *Revistas-Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 4, 87-97.
- Caballo, E. V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2010). *Habilitats socials*. Barcelona, España: Altamar.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismos ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 69, 153-178.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5734, de 3 de abril de 2008.

- Del Olmo, M. (2011). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *En Clave Pedagógica*, 7(2).
- Paternina, H. A. y Gambona, J. C. (1999). Los gitanos: tras la huella de un pueblo nómada. *Nómadas*, 10, 156-170.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y Educación*. Madrid, España: Editorial Grupo.
- García Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 437-448.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez, I. y García, F. J. (2013). *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gomis Selva, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Hernández, E. (2014). *El absentismo y la educación en la escuela de la etnia gitana* (Trabajo Final de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ibarrola, B. (2012). *Cuentos para descubrir las inteligencias*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Moreno, J. y Sánchez-Oro, M. (2000). Un estudio cualitativo de la minoría gitana. La vigencia de los componentes de la estructura social. *Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 143.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.
- Reyes, M. T. F. (2019). Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI. *Almoraima. Revista de estudios campogibraltareños*, 50, 205-213.
- Suárez, J. y Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.
- Vivas, B. N. (2017). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).

Proyecto de intervención socioeducativa en el marco de la diversidad funcional. La importancia de la estimulación sensorial

Jara Martín Escamilla

1. INTRODUCCIÓN

En este proyecto se llevarán a cabo varias actividades para trabajar con el colectivo de personas con diversidad funcional. Para ello, se realizarán unas series de actividades para alcanzar los objetivos generales y específicos propuestos. Es importante que esta intervención la lleve y la valore un educador social, donde pueda ejercer de una forma pedagógica y ética sus habilidades profesionales. Para ello, explicaremos a qué llamamos educador social.

En primer lugar, un educador social es aquella persona profesional que trata de ayudar a mejorar la vida de las personas más vulnerables o que se encuentran en riesgo de exclusión en una sociedad. Trata de intervenir en la realidad sociocultural en la que vivimos, desde una perspectiva empática en referente a los temas sociales. Son varias las competencias en las que un educador puede ejercer su labor, una de ellas y de las que interviene en este proyecto que llevaremos a cabo, es el de las personas con diversidad funcional, es decir tanto física como psíquica. En este ámbito el educador tratará de fomentar sus capacidades cognitivas, sus estimulaciones, su motricidad, sus habilidades sociales y todas las necesidades que estas personas necesitan para poder llevar una vida favorable y acorde con la sociedad.

En segundo lugar, este profesional de la educación debe disponer de una serie de características. Es importante que sea una persona empática capaz de mantener un diálogo con los demás, es un mediador entre las familias, los jóvenes y las escuelas, donde, de alguna forma, trata buscar soluciones a los problemas utilizando todos sus recursos. Es una persona asertiva con los demás, debe estar constantemente observando lo que pasa a su alrededor, para poder así ver y analizar la realidad desde otro punto de vista a la que lo vemos los demás. Deben mostrar confianza y respeto a las personas con las que ejercer su labor, ya que uno de sus puntos fuertes es intervenir desde la confianza que la gente le aporta para que les ayude en sus temáticas sociales. De alguna forma tratan de transformar la realidad del mundo. Son personas democráticas, que deben saber manejar sus emociones para poder enseñarle a los demás a hacerlo.

En tercer lugar, los educadores sociales, al igual que como dice el educador Paulo Freire en su libro «pedagogía del oprimido», tratan, de algún modo, mediante un proceso en humanizar a una sociedad corrompida, deshumanizada y dividida entre oprimidos y opresores. Para ellos como, dice este autor, las personas que formamos parte de este sistema debemos ser liberadas para poder así alcanzar ese proceso, y esas mismas personas alcanzan su liberación con la ayuda de estos profesionales de la educación.

En este trabajo se pretende trabajar los sentidos en el mundo de la diversidad funcional, en especial con los colectivos que tienen autismo y síndrome de Down. Los sentidos son un mecanismo fisiológico, en el que gracias a él hacemos posible una serie de relaciones sociales y sobre todo nos permiten mantener información y recibir estímulos de nuestro alrededor. En esta intervención trataré de explicar los objetivos generales y específicos que quiero alcanzar, mediante una serie de actividades concretas. Para entender todo este proceso se tendrá que evaluar con varias herramientas, criterios y mecanismo, que también van hacer posible la intervención.

Para concluir esta breve introducción, este proyecto llamado «Los Girasoles de Ara», además del educador social, será llevado a cabo por personas cualificadas también en la intervención social como integradores, psicólogos, monitores del centro etc. En cual, trabajaran en red, basándose en la realización de unas buenas prácticas, recogidas en el código deontológico del educador social, con respecto a la diversidad funcional. Nos hemos basado también en documentos de Oscar Martín Rivera llamado «Entre la discapacidad y la diversidad funcional: el profesional ante los cambios de paradigmas y no solamente de palabras» y el documento de José Luis Aguilera García llamado «Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales, propuestas de información para una educación inclusiva». El propósito de este trabajo es presentar el diseño de una intervención socioeducativa a emprender con colectivos con diversidad funcional, desde la mirada de los profesionales de la educación social.

2. JUSTIFICACIÓN

La diversidad funcional es un término muy nuevo en nuestra sociedad actual, debido a que es un concepto que a lo largo de la historia ha pasado por multitudes de calificaciones como, por ejemplo: Minusvalía, discapacidad, retraso psicológico etc. Pero con el tiempo hemos conseguido avanzar en ese mundo tan diverso, luchando por los deberes y derechos de estas personas que no estaban reconocidos anteriormente. Por tanto, también ha habido un avance en las terminologías de las palabras, hasta llegar ahora al concepto de diversidad funcional. Podríamos definirla como un término bastante alternativo al de discapacidad, que se utiliza para dirigirse a todo el colectivo de personas de este mundo, que tienen determinadas capacidades. Esas capacidades deben ser atendidas y gestionadas para evitar su exclusión o marginación en la propia sociedad, es decir, se trata de un camino de lucha hacia la inclusión. Dentro de esa diversidad de la que hablamos en concreto en este trabajo, podemos distinguir cuatro niveles atendiendo generalmente al coeficiente intelectual del individuo que son:

- Diversidad funcional leve o ligera: se encuentran en este grupo la mayor parte de las personas diagnosticadas, con un 85%. Correspondiente a un coeficiente de entre 50 y 70. En este tipo de diversidad, pueden asimilar determinados conocimientos académicos y poder ganarse una vida digna, aunque requieran a veces de ayuda. Pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares, tienen pocas insuficiencias mínimas en las áreas sensoriomotriz y con frecuencia no se aprecia simple vista con la relación de otros niños hasta edades posteriores.
- Diversidad funcional moderada o media: se encuentran en este grupo el 10% de la población con diversidad funcional psíquica. Estas personas pueden adquirir cierta autonomía personal y social, siendo la social la más difícil de llevar a cabo. Aunque adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de infancia presentan alteraciones en el lenguaje. Pero difícilmente, llegan a dormir la lectoescritura y el cálculo, también pueden adquirir una formación laboral y entrar en el mundo del trabajo de la sociedad, pero siempre con supervisión.
- Diversidad funcional grave o severa: se encuentran en este grupo el 3-4%, donde su coeficiente intelectual es del 25 y 39%. En estas personas el lenguaje oral está muy poco desarrollado e incluso nulo. Por otro lado, su deterioro psicomotor es grave. Necesitarán ayuda continua en su día a día para trabajar su autonomía social y personal. Pueden ser capaces de realizar algunos trabajos simples bajo estrecha supervisión.
- Diversidad funcional profunda: se encuentra en este grupo el 1-2% de las personas con esta diversidad. Su coeficiente intelectual corresponde a un menor de 25. Estas personas son dependientes de los demás en casi todas las actividades que se realicen o que presenten un gran deterioro en las áreas sensoriomotriz y de comunicación. También desarrollan trastornos serios de la personalidad. Necesitan supervisión constante.

El origen de esta diversidad es diferente y desconocido. Los factores son: genéticos, ambientales prenatales, ambientales perinatales y ambientales postnatales. Las personas que tienen una cierta diversidad tienen asociada la característica del fracaso, es decir, debido a esa diversidad desarrollan un negativo autoconcepto y una mayor tendencia a evitar los errores que a conseguir los éxitos. Considero que el trabajar los sentidos con estas personas les puede ayudar a afrontar ese fracaso al que se enfrentan en la sociedad, ya que la estimulación de los sentidos nos hace mantener un buen desarrollo cognitivo y físico. Sobre todo, si estimulamos correctamente esos sentidos, también podemos llegar a desarrollar unas buenas habilidades sociales.

La diversidad funcional, es considerada muy compleja a la hora de intervenir en ella. Por esta razón considero importante realizar un proyecto enfocado más a una intervención socioeducativa, que a una investigación. Es cierto, que me he enfocado antes todo como educadora en un análisis profundo de la realidad en la sociedad. Al observar día a día estas personas descubrieron que tenían unas barreras muy difíciles de superar en sus actividades diarias. A causa de la poca estimulación de sus sentidos. También observe que le costaban la atención en cualquier tarea académica, la mayoría por problemas con el

sentido auditivo, que les llegaba a una gran frustración y rechazo hacia ciertas actividades. Por tanto, le afecta también a la parte cognitiva. Una vez que pudieran fomentar su audición, mediante las actividades propuestas, la parte cognitiva sería más desarrollada y comprendida. De todas las estimulaciones de sentidos en la que enfoque el proyecto, la auditiva fue la que más me impulsó a ver el gran problema que estas personas tenían en especial en la asociación, que es donde me baso todo mi proyecto socioeducativo.

Como educadores sociales tenemos una serie de deberes, derechos, normas y leyes que debemos cumplir cuando trabajamos con estas personas. Estos derechos están recogidos por escrito en nuestro código deontológico. Este es una guía para todo el profesional que ejerza la educación desde lo social, es una constitución legal, que debemos cumplir y respetar. Apoyada no solo en unas leyes dictadas, sino realizadas desde una ética y pedagogía deontológica. En este proyecto de intervención realizado he considerado de interés sentarme y usar como base teórica la pedagogía del educador Paulo Freire y el propio código deontológico verificado por el estado español. Como educadora social, considero de gran relevancia, llevar a cabo en centros una pedagogía lúdica, transmitida por el educador brasileño Freire, ya que dicho autor defiende que estas personas con diversidad están oprimidas en una sociedad, donde la educación es mercantilizada, comprada e ignorada, sobre todo en estas personas. Como dice el autor también hay que romper esa realidad y cadena existente de oprimidos y opresores repartido por un sistema bancario como él le llama. Tenemos que volver a humanizarnos, en un proceso largo de apoyo en nosotros mismos. Para ello, es necesario reeducarnos con nuestros sentidos, ser capaz de llegar a fomentar una estimulación perdida en nuestro tacto, olfato, oído, gusto y vista. Y si llegamos a conectarnos bien con esos sentidos y llegar al final del proceso que expone Freire, y entonces tal vez también podamos dejar de ser oprimidos y opresores en un mundo totalmente deshumanizado.

Por otro lado, tras haber realizado con anterioridad un voluntariado y junto con la incorporación a su sistema de trabajo he podido llevar a cabo un análisis de la realidad. Dentro de este centro se realiza una programación muy completa, con una gran variedad de actividades que potencian sus habilidades funcionales, autonomía personal, vida social... pero, dicho estudio de la realidad me ha permitido observar la importancia que tiene con el colectivo con el que trato de Diversidad Funcional, Síndrome de Down y Autismo aprenda a conocer y a utilizar sus sentidos experimentando así con su propio cuerpo. Por ello, detecto que mi colectivo necesita una determinada atención con respecto a potenciar y utilizar sus sentidos, ya que utilizándolo es como obtendré información logrando la comprensión y relación con los objetivos y las personas que nos rodean.

Como bien he podido comprobar quiero darle importancia a esto y veo necesario en este tipo de colectivo una atención temprana y aunque en este caso, no se pueda realizar esta atención temprana ya que la mayoría de los usuarios se encuentran en la edad adulta, decido llevar a cabo el proyecto. El centro no cuenta con este tipo de actividades centradas concretamente en la estimulación de los sentidos, por ello también quiero poder servir como modelo para un futuro. He introducido en mi proyecto unas actividades enfocadas a potenciar tanto el gusto como el olfato, el tacto, el oído y la vista que no solo les va a permitir aprender a utilizar la información proporcionada de manera conjunta y efectiva ayudando así a la comprensión de sí mismos y del entorno, sino que también favo-

recerá a los usuarios en un factor que consideramos vulnerable: la frustración, ya que estos usuarios tienden a recurrir a ella con frecuencia por lo que uno de los puntos que conlleva mi proyecto es garantizar la relajación y un disfrute a la hora de realizar dichas actividades.

La asociación malagueña de la que tuve la oportunidad de llevar a cabo un análisis de la realidad, llamada «Los Girasoles de Ara», me dio la oportunidad de conocer más concretamente su funcionamiento con los usuarios. Era un funcionamiento muy didáctico y cooperativo, donde se trabaja la psicomotricidad en otras actividades. Pude observar como los sentidos de ellos necesitan un apoyo incondicional para realizar estos talleres del centro. Ahí vi la oportunidad de estimular esos sentidos mediante una serie de actividades. Dichas actividades están repartidas por los cinco sentidos y la última la visita de un aula multisensorial situada en la asociación «Amappace» de Málaga. Los objetivos específicos de estas actividades eran: la estimulación de los oídos, del gusto, del olfato, del tacto y de la vista; mejorar la atención, comprensión, memoria y percepción; mejorar la motricidad gruesa y fina; reconocer las diferentes partes del cuerpo y sus funciones, y favorecer la comunicación del grupo y el trabajo en equipo. Por otro lado, disponemos en el centro de un psicólogo para la ayuda comprensión de problemas o apoyo a sus emociones que puedan surgir a medida que vamos trabajando. También nos encargaremos tanto los integradores como educadores de realizar con ellos sus actividades y observar, para al final del proyecto poder evaluarlo. Dispondremos de recursos espaciales, materiales y humanos, con un presupuesto en total de 1.095 €. No contaremos con gastos para recursos espaciales ya que nos lo aporta la propia asociación y la visita a la sala multisensorial de «Amappace» es gratuita, exceptuando el transporte.

3. CONCLUSIONES

Para concluir esta breve información de mi proyecto de intervención, he de decir, que me he centrado en realizar varias actividades para potenciar los diferentes sentidos de las personas con diversidad funcional. Por otro lado, con las actividades creadas y propuestas para cada sentido se trabajará el desarrollo de las habilidades sociales, junto al fomento de las capacidades cognitivas y motora.

Estimulando también todo su esquema corporal. Para la realización de esta intervención socioeducativa, he trabajado desde la motivación y coordinación con los profesionales y usuarios del centro. Las intervenciones han sido coordinadas y claras para todos los colectivos con diversidad, donde también se le proporcionará una serie de apoyo y refuerzos positivos para destacar sus logros, ya que el éxito favorece la motivación en la que he trabajado. En su trabajo en equipo y respetuoso, donde debemos sensibilizar y transmitir a la sociedad la importancia de los sentidos en estos colectivos en concreto.

Las actividades propuestas, han sido evaluadas mediante un proceso evaluativo en tres sesiones. La primera sesión de la intervención es la evaluación inicial, en la que se ha llevado como hemos dicho un análisis de la realidad, en la cual, mediante la técnica de la observación directa, podemos detectar todas las necesidades. En concreto en esta intervención la estimulación de los sentidos. También en esa evaluación inicial llevamos a cabo

ciertos debates, con el fin de sacar información y ver las diferentes perspectivas. Finalmente, a través de dichos debates, me di cuenta que el centro trabaja el sentido del tacto, sin embargo, no cuenta con otras actividades que estimulen los demás sentidos, aunque realicen ciertas actividades, donde se identifiquen, por ejemplo: el sentido de la vista, el olfato, etc. Pero no están concretamente centradas en estimularlos. Después lleve a cabo una evaluación continua, donde se desarrolló a lo largo del proyecto. En ella evalúe varias cuestiones como la participación, la utilización de los recursos, el funcionamiento de la metodología, la comunicación del grupo etc. Finalmente, pasaremos a la evaluación final, donde comprobaré si los resultados obtenidos van de acorde con los objetivos propuestos. En esa fase se evaluarán los resultados de las actividades de los sentidos, la participación de los destinatarios, el grado de comunicación que se ha obtenido y el grado de satisfacción de los destinatarios con respecto a la realización de esta intervención socioeducativa. En este último apartado se refiere, a que los destinatarios, serán los protagonistas de evaluar el proyecto, para ello será necesario crear unos criterios donde se plantean varias preguntas evaluativas.

Por otro lado, me he dado cuenta que ha sido muy relevante para el proyecto socioeducativo las herramientas que he utilizado como: un análisis de la realidad en torno al centro y a los usuarios; la técnica de la observación directa; la realización de algunas fotografías o videos de las propias actividades llevadas a cabo; diario de campo, para poder tener información sobre el desarrollo de la intervención. Para así, poder hacer posible que todos los participantes y profesionales estén presentes e informados de todas las modificaciones o de la existencia de dificultades, problemas y soluciones; los cuestionarios, para evaluar a través de los destinatarios. Estos cuestionarios serán respondidos de forma individual y anónima, para conocer el grado de satisfacción; fichas de recogida de datos, de las actividades, la autoevaluación; registro de asistencia y debates. La herramienta que fue más complicada de poder evaluar en especial, fueron los debates, debido al poco tiempo que tuvimos entre ellas, y la capacidad cognitiva de algunos usuarios que tenían al expresarse. Todas las cuestiones que salieron fueron la mayoría positivas, tanto por ellos mismo como por los profesionales de la educación.

Finalmente, llegué a la conclusión a la hora de evaluar como educadora social, que me quedan muchos más conceptos por aprender de los sentidos de las personas con diversidad funcional. Es un paradigma complejo y abierto para los profesionales que trabajemos este colectivo, ya que nunca dejaremos de estudiar como cognitivamente y fisiológicamente funciona el ser humano. Considero, que debemos enfocar nuestras investigaciones en el mundo tan complejo que es la diversidad funcional. Con esta intervención socioeducativa, he conseguido alcanzar mis objetivos tanto generales como específicos, con unos recursos que, tras realizar la evaluación final, observe que fueron muy efectivos y claros para ellos, aunque siempre se puede mejorar en torno a la figura del educador social. Ya que es una figura bastante nueva en el sistema educativo, y sobre todo la existencia de que un educador maneje la estimulación de sentidos para trabajar la inclusión en personas con diversidad funcional.

BIBLIOGRAFÍA

- CGCEES (2007). Código deontológico. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Español, C. (2014). La inclusión en la actividad física y deportiva. En *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Editorial Paidotribo. México.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Editores, S. A., de CV 2005. Recuperado de: <https://fhev.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>.
- Planella, J. (25 de junio de 2008). *Educación social, acompañamiento, vulnerabilidad*. Iberoamericana de Educación. Recuperado de: https://ccedu.cv.uma.es/pluginfile.php/437918/mod_resource/content/0/Planella.%20Educaci%C3%B3n%20social%2C%20acompa%C3%B1amiento%20y%20vulnerabilidad.pdf
- Martín, O. (2014). Entre la discapacidad y la diversidad funcional: El profesional ante los cambios de paradigmas y no solamente de palabras. *Educación social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 13-27. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/mjalcaladelolmo%40uma.es?projector=1>
- Aguilera, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales, propuestas de información para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 1. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/mjalcaladelolmo%40uma.es?projector=1>
- Herrera Fernández, V. (2017). Discapacidad y necesidades. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos Paradigmas en la Atención a la Diversidad. *Paulo Freire*, 5, 83. <https://doi.org/10.25074/07195532.5.492>. Recuperado de: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/492/631>
- Ortiz Jiménez, L. (2018). Atención socioeducativa a personas con discapacidad y/o dependencia. En *Atención socioeducativa a personas con discapacidad y/o dependencia*. Ediciones Octaedro, S. L. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16132.pdf>
- Carrascosa García, J. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 101-113. Recuperado de: revistaselectronicas.ujaen.es/inde

66

DetECCIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. ROL DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS

Miriam García-Valverde¹ y Helena Chacón-López²

1. INTRODUCCIÓN

Los niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se caracterizan por presentar una gran heterogeneidad sintomática y diversidad etiológica. Esto puede conllevar que se topen con multitud de obstáculos en todas las esferas de la vida, entre ellas, la escolar.

Dado que, según las estadísticas más actuales, un 1% de la población podría presentar un TEA (APA, 2013), esto supone un desafío para los docentes, reforzándose la idea de que la carencia de información y conocimiento retrasará el posible diagnóstico temprano y, por ende, la posibilidad de una actuación temprana (Tareh, Ahmad, Roslan, Ma'rof, Zaid, 2020). Por ello, es importante seguir dando a conocer este trastorno entre los docentes y a la sociedad en general, para poder facilitar el camino de detección, diagnóstico y posterior intervención temprana.

El interés de este trabajo radica en la necesidad de seguir visibilizando a este colectivo, ya que existen multitud de ideas; y, algunas de ellas basadas en falsos mitos. Hecho que los sitúa en una situación de gran vulnerabilidad, en una posición más indefensa que otros colectivos. Por este motivo, y partiendo del hecho de que la Educación Infantil (EI) es un período vital para el desarrollo integral del individuo, al constituir la base sobre la que se construyen los cimientos del aprendizaje, se hace fundamental una atención adecuada a todos los niños/as y, en especial, a aquellos/as con TEA, así como su correcta inclusión en el sistema educativo.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Objetivos

En este trabajo se plantean dos objetivos principales. En primer lugar, hacer una revisión de la literatura científica en relación al TEA; y, en segundo lugar, reconocer la im-

1 Maestra de Educación Infantil. Universidad de Granada.

2 Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Granada.

portancia de la Atención Temprana, como herramienta fundamental para el diagnóstico y la intervención, donde la figura del maestro/a es fundamental.

2.2. Método de localización, selección y evaluación de estudios primarios

Antes de abordar esta investigación de forma más detallada, se ha considerado oportuno llevar a cabo un análisis sobre los aspectos más significativos que debían convertirse en los pilares fundamentales en los que sustentar el presente trabajo. La temática elegida viene acuciada por las siguientes premisas:

1. La etapa de EI como herramienta de prevención, al poder detectar trastornos del desarrollo. Importancia de la Atención Temprana.
2. La gran trascendencia de una detección precoz del TEA, como elemento de mejora de la calidad de vida de este colectivo, al considerarse un grupo muy vulnerable.
3. Conocimiento del trastorno por parte de los docentes de EI: el papel del maestro en la detección precoz del trastorno.

Bajo el prisma de estos tres postulados se establecieron los criterios clave para recopilar información científico-académica válida y fiable; en concreto, en artículos de investigación sobre la detección temprana, señales de alarma del TEA, conocimiento y percepción de los maestros/as de alumnado con TEA, como se recoge en la tabla 66.1.

TABLA 66.1

Exposición de la revisión de la Literatura y bases de datos utilizadas

Estudios primarios	Bases de datos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de palabras clave y descriptores: autismo, teorías, TEA, Educación Infantil, inclusión escolar, intervención, atención temprana, <i>autism, theories, preschool, inclusion.</i> 2. Identificación de palabras clave y descriptores: señales de alarma, TEA, <i>early signs, early symptoms, ASD.</i> 3. Identificación de palabras clave y descriptores: detección precoz, conocimientos docentes, TEA, <i>early detection, knowledge, teachers, ASD, early attention.</i> <p>* Conectores: «y», «and».</p>	<p>Se realizó una primera búsqueda en bases de datos que recogen estudios de mayor impacto, como Scopus, Web of Science (WoS), Scielo, PsycInfo.</p> <p>Posteriormente se consultaron otras como Google Scholar, Dialnet y Digibug (Universidad de Granada).</p>

Fuente: elaboración propia.

2.3. Análisis del tema

2.3.1. Marco teórico

Hervás, Balmaña y Salgado (2017) definen el TEA como «un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo» (p. 92).

Martos y Llorente (2018), afirmaban que alrededor de toda la información que se ha ido conociendo sobre el TEA, siempre han existido una serie de mitos que han dado lugar a falsas creencias sobre el trastorno, de aquí la gran importancia de seguir dando información veraz.

En 1906 aparece por primera vez el término autismo, cuando el psiquiatra Eugen Bleuler lo utilizó para describir a algunos de sus pacientes con esquizofrenia (Bonilla y Chaskel, 2016). En los años cuarenta, Leo Kanner (1943) publicó su estudio *Autistic disturbances of affective contact* (Alteraciones autistas del contacto afectivo) para que el autismo fuese considerado como un trastorno cualitativamente distinto a los demás y con entidad propia; aunque su gran aportación fue que utilizó el término acuñado por Bleuler para describir un trastorno que aparece en los 3 primeros años de vida, con cuatro características principales: incapacidad para interactuar adecuadamente, dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje y persistencia en la invarianza. De manera paralela, y en la misma línea, Hans Asperger (1944) describió la «psicopatía autística» como un trastorno en el que las personas que lo presentaban tenían dificultades para relacionarse y comunicarse, inflexibilidad mental e intereses restringidos. Además de presentarse durante los primeros años de vida.

No es hasta principios de los años 70 cuando empieza a cambiar un poco el paradigma a través de diferentes investigaciones, las cuales comienzan a revelar una distinción entre autismo y esquizofrenia. Unos años más adelante se da un importante cambio en la concepción del autismo, gracias al estudio llevado a cabo por Lorna Wing (1979), revelándose la famosa Tríada de Wing, que revelaba déficits en la interacción, en la comunicación y en la imaginación y flexibilidad. Además, esta perspectiva hace llegar a la idea del autismo como un continuo o espectro (Murillo, 2013).

A partir de finales de los años 80 y en los 90, comienzan a emerger diferentes teorías que dieron un impulso a la comprensión de las características y comportamientos de las personas con TEA. Al mismo tiempo, se han ido sucediendo las diferentes versiones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, en Inglés), desde su primera versión en el año 1952, hasta su última y más actualizada edición del año 2013, en las que el concepto ha ido pasando por diferentes etapas asociadas a las diversas percepciones del trastorno.

Actualmente, el TEA es considerado un trastorno del neurodesarrollo que origina en la persona una serie de particularidades perceptivo-cognitivas a la hora de procesar la información proveniente del entorno (Ojea, 2019). Siguiendo la guía de la Confederación

Autismo España (2017), el TEA hace referencia a un «conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y del comportamiento».

Según el DSM-V (APA, 2013), se conceptualiza al TEA en una única categoría, como trastorno neurobiológico del desarrollo, caracterizado por déficits en la comunicación e interacción social, además de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas; encontrando muchas personas con dificultades cognitivas y del lenguaje, déficit en habilidades motrices, comportamientos autodestructivos. Y se definen sus dimensiones: la primera dimensión o criterio A, se refiere al deterioro persistente en la comunicación social recíproca y la interacción social; la segunda dimensión o criterio B, establece patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades; el criterio C, según el cual los síntomas deben estar presentes en los primeros años de vida; y el criterio D, que apunta al deterioro clínicamente significativo en diferentes ámbitos (social, laboral, y otras áreas importantes de la vida diaria).

Otra de las novedades de esta versión, es que enfatiza la idea de espectro, al establecer distintos niveles de severidad o gravedad en las áreas de comunicación (criterio A) y en la de intereses y actividades restringidas (criterio B). Y los relaciona con tres niveles de apoyo que puede precisar la persona con TEA: nivel 1, requiere apoyo; nivel 2, requiere apoyo sustancial; y nivel 3, requiere apoyo muy sustancial. El establecimiento de estos niveles beneficia a gran escala la realidad de estas personas, al evidenciar la enorme heterogeneidad que nos encontramos dentro de un mismo trastorno. Al mismo tiempo, se hace primordial describir las características y necesidades específicas de cada persona, con objeto de poder brindarle las ayudas necesarias. Así, detallar el nivel de afectación que tiene y, por ende, el nivel de apoyo, servirá para conocer en profundidad a la persona y poder establecer una intervención más adaptada a su propia realidad (Martos y Llorente, 2018).

2.3.2. Importancia de la Atención Temprana: detección temprana del TEA y estudios que respaldan su importancia

La Atención Temprana se define, según el Libro Blanco de la Atención Temprana (LBAT) (GAT, 2005), como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta a las necesidades de niños/as con trastorno del desarrollo o riesgo de padecerlo; extrayéndose de esta definición la gran relevancia de una detección e intervención temprana, lo que conlleva múltiples beneficios (Canal et al., 2015).

Se hace de suma importancia, otorgar a los primeros años de vida el interés merecido, ya que, como señalan Martos y Llorente (2018), «durante el primer año de vida se producen transformaciones estructurales y funcionales en el cerebro del niño que permiten la maduración posterior de funciones cognitivas y psicológicas fundamentales en el ser humano» (p. 49).

Apuntando en el caso de niños/as con TEA, estas variaciones a nivel cerebral no cursan de la misma manera a la de un niño/a con desarrollo neurotípico, suponiendo un progreso singular de las funciones preliminares, y en consecuencia, una alteración en el desarrollo psicológico-cognitivo superior; constituyendo esta alteración de funciones las que definen la esencia del TEA (Martos y LLorente, 2018).

TABLA 66.2
Síntesis estudios

Estudio 1	Tipología/Muestra Revisión de estudios científicos
	Objetivos
Ozzonof, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R. y Hertz-Picciotto (2008). The onset of autism: Patterns of symptom emergence in the first years of life. <i>Autism research, 1</i> , 320-328. Doi: 10.1002/aur.53	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagar en las formas de aparición del TEA. 2. Ofrecer signos tempranos.
Principales aportaciones	
<ul style="list-style-type: none"> — Detección del TEA: mejor hacerlo como proceso dimensional, más que como categorías dicotómicas, ya que estas últimas no registran las diferentes formas en las que el TEA puede aparecer: conectando con la concepción multidimensional del trastorno que del DSM-V. — Dos formas de aparición del TEA: (1) <i>early onset</i>, con un comienzo antes del primer año; (2) <i>regressive autism</i>, en el que se da una pérdida de habilidades en el segundo año de vida (antes se desarrollan con aparente normalidad). — Hasta la fecha, los métodos de investigación de los patrones típicos del comienzo del TEA habían sido retrospectivos. No obstante, comienzan a emerger investigaciones prospectivas, las cuales reducen los errores. Algunos de estos estudios se hicieron con niños/as de alto riesgo por tener hermanos/as con TEA. — Sugieren que, tras la más mínima sospecha de TEA, los docentes comiencen a actuar. — Remiten la urgencia de desarrollar tratamientos adecuados para niños pequeños con posibilidad de TEA. 	

Estudio 2	Tipología/Muestra Revisión literatura científica
	Objetivos
Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Stone, W., Yirmina, N., Estes, A., Hansen, R., ... y Wetherby, A. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. <i>Pediatrics, 136</i> (supl. 1), 10-40. Doi: 10.1542/peds.2014-3667C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la importancia de una detección temprana del TEA. 2. Revisar señales tempranas de identificación del TEA.

Principales aportaciones	
<ul style="list-style-type: none"> — La detección temprana del TEA: fundamental para un acceso precoz a programas de atención temprana y mejorar la calidad de vida; además de ayudar a disminuir el estrés familiar. — Incorporación de nuevas tecnologías en la última década que definen con mayor precisión los síntomas tempranos del TEA. — Estudio de revisión bibliográfica sobre indicadores tempranos del TEA: (1) gran heterogeneidad en la etiología, neurobiología, aparición y desarrollo de síntomas principales del TEA; (2) indicadores temprana del TEA (entre 12 y 24 meses): reducidos niveles de atención y comunicación social, comportamientos repetitivos con objetos, desarrollo motor atípico; (3) no se encontraron marcadores conductuales fiables en niños menores de 12 meses; (4) trayectoria atípica en lenguaje, inteligencia no verbal, comunicación social. 	

Estudio 3	Tipología/Muestra Revisión literatura científica
	Objetivos
Brian, J., Brison, S. y Zwaigenbaum, L. (2015). Autism Spectrum Disorder in infancy: developmental considerations in treatment targets. <i>Current opinion in neurology</i> , 28(2), 117-123. Doi: 10.1097/WCO.0000000000000182	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar aspectos del desarrollo cruciales sobre los que intervenir en niños con sospecha o con TEA.

Principales aportaciones	
<ul style="list-style-type: none"> — Los avances en la detección temprana (gracias a estudios prospectivos y longitudinales de niños de alto riesgo) demandan la importancia de la intervención en el desarrollo apropiada en niños/as con sospecha de TEA. — Diversos estudios longitudinales de niños/as de alto riesgo indican dificultades en cuatro áreas del desarrollo: sensorio-motor, capacidad de atención, socioemocional y comunicación → déficits en estas áreas son predictores de un posible caso de TEA. — Los progresos en detección temprana favorecen una intervención temprana de las áreas afectadas por el trastorno → posibilita una intervención precoz sobre patrones neuronales disfuncionales. 	

Estudio 4	Tipología/Muestra Revisión literatura científica
	Objetivos
Elsabbagh, M. (2020). Linking risk factors and outcomes in autism spectrum disorder: is there evidence for resilience? <i>Bmj</i> , 368, 1-13. Doi: http://dx.doi.org/10.1136/bmj.16880	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar factores de riesgo. 2. Investigar las trayectorias del desarrollo del cerebro y del comportamiento de grupos de alto riesgo. 3. Resaltar factores de protección.

Principales aportaciones
<ul style="list-style-type: none"> — A pesar de que el TEA es un trastorno que afecta durante todo el ciclo vital, en la infancia es cuando el cerebro está en pleno proceso de desarrollo, y cuando emergen los primeros signos. — La búsqueda se centra en estudiar las trayectorias del desarrollo del cerebro y del comportamiento de grupos de alto riesgo (hermanos de niños/as con TEA). Su conocimiento ha sido utilizado para mejorar la detección temprana y para el establecimiento de intervenciones dirigidas a niños/as de riesgo con anterioridad a que los síntomas aparezcan: los avances en el descubrimiento de factores de riesgo, han facilitado la identificación de grupos de riesgo que pueden ser controlados desde el nacimiento. — Las conexiones neuronales funcionales van dándose entre los 0 y 3 años, cuando la plasticidad cerebral está en pleno apogeo a periodo crítico del desarrollo del niño/a: los signos tempranos de alarma del TEA pueden aparecer, teniendo la posibilidad de ser controlados para su adecuada y temprana intervención. — Actualmente, la investigación acerca del TEA está focalizada hacia los factores de riesgo, mermando aquella sobre factores de protección, vinculando el factor protector «resiliencia» con el TEA.

Fuente: elaboración propia.

2.3.3. Docentes y TEA: estudios que resaltan la figura del docente en relación al TEA

Estos estudios sitúan al maestro/a como figura clave para la detección del TEA, otorgándole al maestro/a una responsabilidad en relación al conocimiento que debe tener sobre el TEA (Bareño, 2015); debiendo profundizar no solo en los conocimientos, sino también en las propias actitudes y emociones de aquellos/as que trabajan con niños/as con TEA, al no ser muy abundante la investigación al respecto.

TABLA 66.3

Síntesis de resultados

Estudio 5	Tipología/Muestra Grupo de 108 profesionales de A Coruña.
	Objetivos
Álvarez, S. y Fernández, J. C. (2014). <i>Detección temprana de los TEA entre profesionales de EI y Primaria.</i>	1. Conocer el grado de conocimiento de maestros/as de EI y Primaria sobre el TEA, para detectar señales de alarma.
Principales aportaciones	
— Carencia o casi nula existencia de estudios sobre el grado de conocimiento sobre el TEA entre profesionales de la Educación → necesidad de continuar investigando.	

- Importancia sobre el hecho de que los docentes de EI y Primaria conozcan posibles síntomas del TEA y tengan formación sobre el mismo → valorar posibles señales de alarma y favorecer una detección precoz.
- Envergadura del primer ciclo de EI para la detección de posibles anomalías en el desarrollo: importancia del rol de los maestros/as.

Estudio 6	Tipología/Muestra Revisión literatura científica
	Objetivos
Taresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M. y Zaid, S. (2020). Pre-school teachers' knowledge, belief, identification skills and self-efficacy in identifying autism spectrum disorder (ASD): A conceptual framework to identify children with ASD. <i>Brain Sciences</i> , 10(3), 1-30. Doi: https://doi.org/10.3390/brainsci10030165	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indagar cómo los maestros/as de E.I. adquieren habilidades para identificar alumnado con TEA. 2. Desmoronar falsos mitos. 3. Construir marco conceptual que ayude a la identificación del TEA: conocimientos, creencias, habilidades autoeficacia.

Principales aportaciones

- La gran cantidad de niños/as en el aula demanda que los maestros/as sean capaces de detectarlos en etapas tempranas.
- Los maestros/as de EI tienen más posibilidades de identificar posibles casos de TEA. No obstante, se pueden encontrar con inconvenientes relacionados con características personales de los propios docentes: creencias, conocimientos, actitudes, sentimientos, habilidades y percepciones hacia los niños/as con TEA → la falta de conocimientos puede conllevar creencias erróneas acarreando dificultades para identificar y para dar señales de aviso a los familiares.
- El conocimiento de los docentes sobre el TEA determina a gran escala la identificación de señales de alarma tempranas → deben estar preparados para reconocer señales de alarma y tener la seguridad adecuada para poder derivar a posibles casos.
- Importancia e influencia de los conocimientos, creencias, identificación de habilidades y autoeficacia que posean los maestros/as de EI respecto a la identificación de niños/as con TEA → formación docente.

Estudio 7	Tipología/Muestra Grupo de 14 docentes que habían trabajado con personas con TEA (Universidad de Chile)
	Objetivos
Zenteno, O. y Leal, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. Pensamiento educativo. <i>Revista de investigación educacional latinoamericana</i> , 53(1), 1-14. Doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar sobre la experiencia emocional y afectiva de maestros/as de niños/as con TEA.

Principales aportaciones
<ul style="list-style-type: none">— Procesos emocionales y humanos considerados como elementos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje → otorgar importancia a estos y no solo a los relacionados con el conocimiento de los docentes sobre el TEA.— El proceso de enseñanza y aprendizaje puede verse favorecido o no, según el tipo de interacción afectiva que establezcan entre docentes y alumnos/as.— Vivencias y experiencias afectivas de los maestros/as de niños/as con TEA:<ul style="list-style-type: none">• Fundamental papel de la afectividad en la relación alumno/a-docente; diversas emociones experimentadas por los docentes a partir de su relación con este alumnado: incertidumbre, frustración, tristeza, alegría.• Los maestros/as desvelan pasar por diferentes etapas con el alumnado → marcadas por el predominio de unas emociones sobre otras.• Falta de tiempo de los docentes para profundizar en sus propias emociones y sentimientos generados por sus alumnos/as con TEA.• Escasez de capacitación profesional acerca de procesos afectivos y como encauzarlos en el trabajo con niños/as con TEA.

Fuente: elaboración propia.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como defendía el filósofo Aristóteles, el ser humano es un ser social por naturaleza. Esta afirmación explica por qué la persona puede desenvolverse en su medio natural con un grado de ajuste que le proporcione bienestar y armonía. Precisamente, las personas con TEA presentan dificultades en este ámbito de la vida, tanto a nivel comunicativo, de interacción, como de presentación de conductas, que en la sociedad no son totalmente aceptadas, y les genera desafíos que les afectan en su desenvolvimiento social, situándolos en una situación de vulnerabilidad.

El papel de los maestros/as se hace crucial para poder detectar conductas que manifesten posibles casos de alumnos/as con TEA, puesto que tal y como apuntan Taresh et al. (2020), el conocimiento del docente sobre el trastorno es una pieza clave en la detección. Sin embargo, existe un desconocimiento general entre los docentes que conlleva a no detectarlo de forma temprana (Álvarez y Fernández, 2014). Sumándose el hecho de los diferentes obstáculos que se pueden encontrar los maestros/as a la hora de detectar estas señales de alarma. Por un lado, el desconocimiento ya mencionado, que puede implicar falsas concepciones sobre el TEA, que dificultan aún más la detección e inserción (Taresh et al., 2020). Por otro lado, la gran diversidad de manifestaciones del TEA, lo que hace imprescindible conocer muy bien las características que tienen en común, y señales de alarma claves.

En consecuencia, la formación del docente conllevará a una posible detección precoz del trastorno, favoreciendo el transcurso evolutivo de la persona. Basándose en el estudio de Zwaigenbaum et al. (2015), la detección temprana del TEA posibilita el acceso a la

atención temprana. Dirigiéndose los resultados de las investigaciones revisadas en la misma dirección que un incipiente campo de estudio, la neuroeducación, al defender la intervención y atención temprana como fundamentales para un desarrollo más favorable del niño/a; siendo el estudio llevado a cabo por Zenteno y Leal (2016) revelador de una de las principales premisas de la neuroeducación «la emoción es un elemento clave del aprendizaje» (Mora, 2019, p. 70). Este hecho distingue a los profesionales que pretenden formarse o no sobre el TEA, si tienen una emoción que les mueve, intentarán hacerlo de la mejor manera posible. De esta manera, no se puede ignorar la importancia de los procesos afectivos y emocionales, como apuntan estos autores.

En definitiva, uno de los mensajes principales a transmitir es la inclusión de cualquier persona a la vida cotidiana sin distinción por sus características, siendo la formación del docente un pilar fundamental. Para finalizar, como sostenía Loris Malaguzzi «una escuela debe ser un lugar para todos los niños/as, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes».

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S. y Fernández, J. C. (2014). *Detección temprana de los trastornos del espectro autista entre profesionales de educación infantil y primaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/13542>
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V*. Madrid: Panamericana.
- Bareño, C. M. (2015). *Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro (TEA)*. Universidad Nacional de Colombia. Extraído de: <http://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/615>
- Bonilla, M. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.
- Brian, J., Bryson, S. y Zwaigenbaum, L. (2015). Autism Spectrum Disorder in infancy: developmental considerations in treatment targets. *Current opinion in neurology*, 28(2), 117-123. doi: 10.1097/WCO.0000000000000182
- Canal, R., García, P., Hernández, A., Magán, M., Sánchez, A. y Posada, M. (2015). De la detección precoz a la atención temprana: estrategias de intervención a partir del cribado prospectivo. *Revista Neurología*, 60(1), 25-29. Doi: <https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2015023>
- Confederación Autismo España (s.f.). *TEA: Trastorno del Espectro del Autismo*. Extraído de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>
- Elsabbagh, M. (2020). Linking risk factors and outcomes in autism spectrum disorder: is there evidence for resilience? *Bmj*, 368, 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.l6880>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005). *Libro blanco de la de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 12(2), 92-108.
- Martos, J. y Llorente, M. (2018). *El niño al que se le olvidó como mirar. Comprender y afrontar el autismo*. Madrid: La esfera de los libros.
- Mora, F. (2019). *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Murillo, E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M.^a Martínez (ed.), *Todo sobre el autismo* (2.^a ed., pp. 25-63). Tarragona: Altaria.
- Ojea, M. (2019). *Intervención de las familias y profesionales en personas con trastornos del espectro autista*. Madrid: Pirámide.
- Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R. y Hertz-Picciotto (2008). The onset of autism: Patterns of symptom emergence in the first years of life. *Autism research, 1*, 320-328. Doi: 10.1002/aur.53
- Taresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M. y Zaid, S. (2020). Pre-school teachers' knowledge, belief, identification skills, and self-efficacy in identifying autism spectrum disorder (ASD): A conceptual framework to identify children with ASD. *Brain Sciences, 10*(3), 1-30. Doi: <https://doi.org/10.3390/brainsci10030165>

67

Mindfulness en alumnado con hiperactividad

Laura C. Sánchez-Sánchez¹

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha destacado la elevada prevalencia de niños y niñas diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en España (Catalá-López et al., 2019). Esta situación conduce a cuestionarnos el porqué del aumento de estos diagnósticos, su fundamento, así como los tratamientos más adecuados para abordarlo. Entre los factores que pueden influir en ello, se ha destacado: *a*) la aplicación de distintos instrumentos y criterios diagnósticos, por ejemplo, hay quienes consideran necesario que se dé en varios contextos, mientras otros profesionales lo diagnostican si sucede solo en el contexto escolar (Balbuena, 2016); *b*) la justificación de su entidad gnoseológica basada en un supuesto sustrato neurobiológico que, por otra parte, aún no se ha encontrado (García de Vinuesa et al., 2014); o *c*) la presión de las empresas farmacéuticas por el consumo de medicamentos como el metilfenidato en quienes poseen dicho diagnóstico (Wagenaar et al., 2009).

Por otra parte, resulta curioso que, para poder plantear el diagnóstico, establezcan como normal en el alumnado que la atención se mantenga inalterable en un punto durante las largas horas que dura una jornada escolar, máxime si tenemos en cuenta que puede resultar poco motivador para la persona. Este planteamiento es especialmente llamativo en la era de la digitalización, donde es muy conocida la polémica lanzada por Microsoft acerca de que la atención en humanos ya tiene una duración inferior a la de un pez de colores, es decir, menos de 8 segundos (Ryssdal, 2014). Parece pues que algunos diagnósticos se basan en patologizar lo que parece bastante frecuente en la era de la prisa y la multitarea.

Ante esta situación, diversos autores han planteado tratamientos alternativos o complementarios a la medicación, que favorezcan la atención y la concentración del alumnado. Entre los tratamientos no farmacológicos señalados se incluye: entrenamiento cognitivo; *neurofeedback*; terapia cognitivo-conductual; entrenamiento para niños/as o padres/madres; tratamientos con hierbas y/o suplementos dietéticos, como los ácidos grasos ome-

¹ Maestra de Educación Infantil. Universidad de Granada.

ga, etc. (Goode et al., 2018). Entre los tratamientos no farmacológicos, se ha destacado *Mindfulness*, por tratarse de una intervención que mejora las redes atencionales de quien lo practica, incluso en personas poco expertas (Becerra et al., 2017). Algunos estudios han apuntado la utilidad de esta herramienta para favorecer la atención y concentración en el alumnado, además de otras variables más relacionadas con el afrontamiento del estrés (véase, por ejemplo, Schonert-Reichl et al., 2015).

Si bien otros autores ya han destacado los beneficios de su práctica en niños y adultos con TDAH, a menudo los estudios revisados presentan ciertas carencias metodológicas, como su combinación con otros elementos terapéuticos, o no se centran exclusivamente en niños/as, sino que abordan también a adultos (Cairncross y Miller, 2020; Mak et al., 2018).

Es preciso discernir si en los últimos años se ha avanzado en el esclarecimiento de los beneficios de la práctica de *Mindfulness* en la mejora de los síntomas que se atribuyen al alumnado con un diagnóstico de TDAH.

Por tanto, el objetivo de la presente revisión es explorar la aplicación de terapias basadas en *Mindfulness* en el abordaje de niños y niñas diagnosticados o etiquetados como TDAH o hiperactivos.

La presente revisión sistemática sigue las directrices de la declaración PRISMA (Liberati et al., 2009; Urrútia y Bonfill, 2010).

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Estrategia de búsqueda

Las bases de datos electrónicas utilizadas en esta revisión fueron: Dialnet, InDICEs CSIC, PsycInfo y Psycodoc, durante el mes de febrero de 2020. Los términos de búsqueda empleados fueron: «Mindfulness», «hiperactividad» y «niños/as», en castellano. La sintaxis con los operadores booleanos y los truncadores en castellano fue: «Mindfulness e hiperactiv* y niñ*/?»». Los términos utilizados en inglés fueron: «Mindfulness», «hyperactivity», «child/ren». La sintaxis en inglés fue: «Mindfulness and hyperactive* and child*».

Se tuvieron en cuenta los estudios publicados en español y en inglés entre los años 2015 y 2020, por tanto, de los 5 últimos años.

2.2. Selección de estudios

2.2.1. Tipos de estudios

Las investigaciones que se consideraron debían cumplir los siguientes criterios de inclusión: que fueran estudios experimentales y cuasiexperimentales realizados en el ámbito educativo, en los primeros y segundo ciclos de enseñanza reglada (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), es decir, en alumnado de 3 a 18 años; llevados a cabo entre los años 2015 y 2020 y publicados a texto completo en castellano y/o inglés. El principal objetivo fue explorar el efecto de la práctica de *Mindfulness* en la mejora de la atención y el rendimiento académico de los estudiantes diagnosticados de trastorno de déficit de atención con hipe-

ractividad o que presentaran este tipo de conductas. Así como analizar su efecto sobre otras variables relacionadas con la vida académica (afrentamiento del estrés, calidad del sueño, autoconcepto, etc.) que pueden repercutir en la calidad de vida del alumnado.

2.2.2. Tipos de participantes

Se trataba de participantes que estuvieran cursando cualquier nivel académico, excepto estudios universitarios, porque serían mayores de 18 años, en el momento de ser incluidos en el estudio. Por tanto, se incluyeron participantes de todos los géneros y de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años.

2.2.3. Tipos de resultado

Esta revisión incluye estudios donde se evaluaba: cambios en los síntomas totales de TDAH (como la conducta hiperactiva); cambios en la autorregulación de la conducta, la inhibición cognitiva y velocidad de procesamiento; cambios en la conducta prosocial, ansiedad y en la congruencia valores/conducta. Como medidas de resumen se tuvieron en cuenta las diferencias de medias (medias y desviaciones típicas) y de rangos (para pruebas no paramétricas).

2.2.4. Métodos de revisión

Los aspectos que se revisaron de cada documento científico para decidir si era o no elegible fueron: los títulos, resúmenes y palabras clave. Si estos datos no eran suficientes para valorar la elegibilidad del estudio, se descargaba y revisaba el artículo completo. Una vez identificados los estudios susceptibles de ser incluido en esta revisión, se efectuó la evaluación de los mismos. En el análisis de la elegibilidad no existieron discrepancias.

2.2.5. Proceso de extracción de datos

En un archivo utilizando una hoja de cálculo se atendieron los siguientes datos: autor/es, año de publicación, participantes, tipo de intervención, diseño metodológico y resultados.

2.2.6. Limitaciones

Para reducir la posibilidad del sesgo idiomático se llevó a cabo la traducción de los artículos que no utilizaban el español como lengua vehicular.

Entre los sesgos de publicación detectados, uno de los más relevantes es que se han conseguido publicar artículos que son solo planteamientos de intervención con protocolos que no se han llegado a aplicar. Por otra parte, de los estudios que sí muestran resultados, algunos no cuentan con grupo control y además presentan muestras muy pequeñas.

No se detectaron otros sesgos de publicación ni de otro tipo.

2.3. Resultados

Tras la búsqueda en las bases de datos indicadas, se identificaron un total de 74 estudios. De ellos, se eliminaron los duplicados, los documentos científicos que no eran artículos, los que no pertenecían al área de la Psicología y aquellos que no eran ensayos clínicos. Se eliminaron un total de 59 documentos, quedando solo 6 artículos a texto completo para evaluar su elegibilidad. Los artículos científicos que finalmente cumplieron los criterios de elegibilidad señalados fueron 6 (véase figura 67.1).

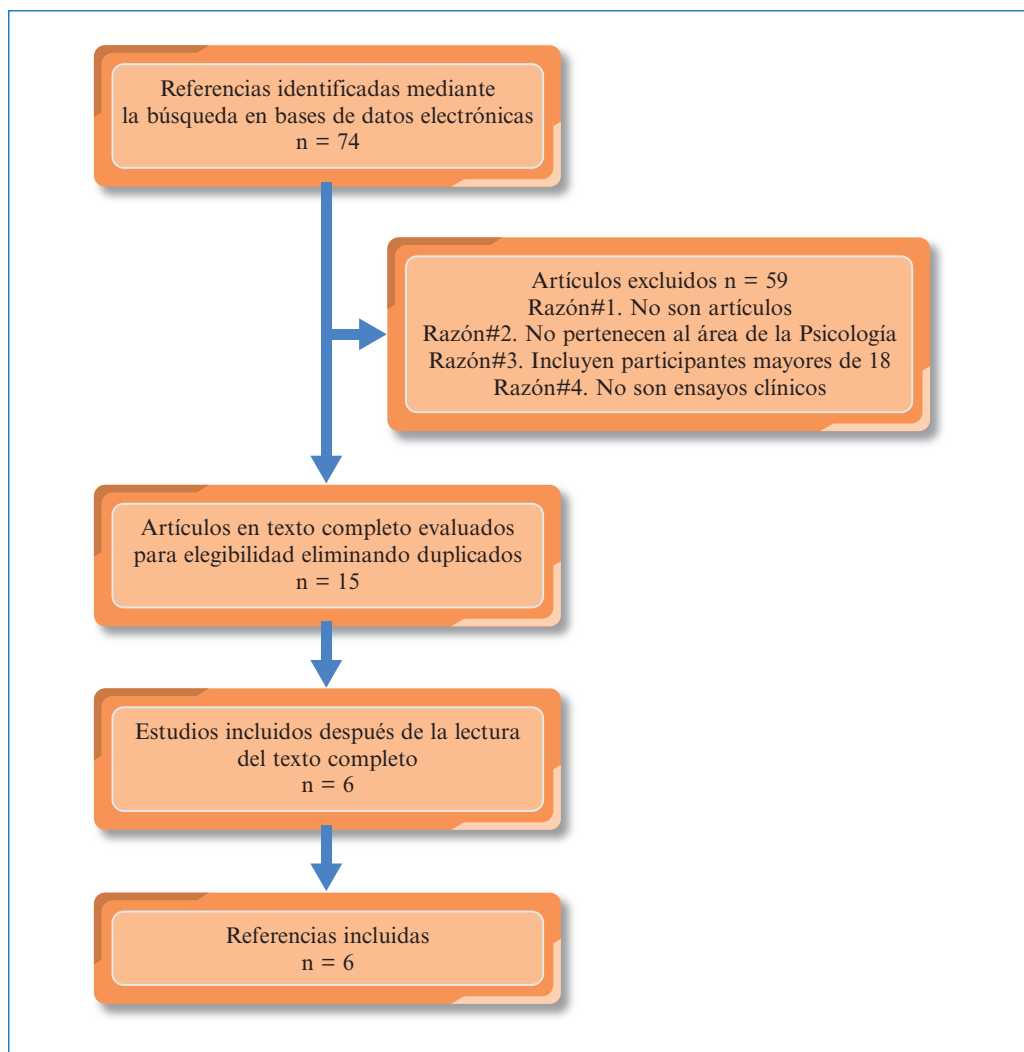


Figura 67.1. Diagrama de flujo de las diferentes fases de la revisión sistemática.

A pesar del escrupuloso cribado llevado a cabo en esta revisión sistemática, 3 de los artículos no eran realmente ensayos clínicos llevados a cabo, sino solo su planteamiento. Uno de ellos, presenta un diseño muy prometedor, donde se compararían los resultados de dos grupos de niños diagnosticados con TDAH tratados con dos tratamientos muy diferentes, a saber, *mindfulness* versus metilfenidato. Por otra parte, en dos de los estudios que sí presentaban un diseño aplicado, no contaban con grupo de control y presentaban muestras muy pequeñas, por lo que los resultados derivados de ellas han de interpretarse con cautela. Por último, en el único estudio que sí se aplicaron los protocolos en un grupo de intervención y en otro de control y que cuenta con una muestra considerable, los participantes no estaban diagnosticados con la etiqueta de TDAH, por lo que puede ser tildado de no generalizable a niños y niñas que sí lo estén.

Entre los resultados más relevantes, destaca la mejora de los síntomas totales de TDAH, la ansiedad, la inhibición cognitiva y la velocidad de procesamiento; la mejora de la autorregulación, la conducta prosocial y una menor hiperactividad en el grupo de *Mindfulness* frente al de control; y cambios en la congruencia valores/conducta en los niños/as con TDAH tratados con ACT (véase tabla 67.1).

TABLA 67.1
Rejilla con los artículos seleccionados ordenados por fecha desde los más reciente

Artículo	Participantes	Método	Diseño	Resultados
Viglas y Perlman (2018).	127 niños (72 grupo versus 55 grupo control).	<i>Mindfulness</i> versus lista de espera.	Ensayo controlado aleatorizado.	Mejora en autorregulación, conducta prosocial y menos hiperactividad en grupo de <i>Mindfulness</i> .
Siebelink, Bögels, Boerboom, de Waal, Buitelaar, Speckens y Greven (2018).	100 niños entre 8 y 16 años con TDAH y sus familias (50 en grupo <i>Mindfulness</i> y 50 en lista de espera).	En grupo <i>Mindfulness</i> : MBI en familia (<i>MYmind</i>) de 8 semanas y un <i>Mindful Parenting</i> para padres versus Tratamiento Habitual en Grupo Control.	Ensayo controlado aleatorizado.	No hay resultados, es solo un planteamiento.
Huguet, Ruiz, Haro y Alda (2017).	6 niños de 7-12 años con diagnóstico reciente de TDAH.	<i>Mindfulness</i> , protocolo de 8 sesiones.	Diseño intragrupo con medidas prepost. Sin grupo control.	Resultados significativos en síntomas totales de TDAH, ansiedad, inhibición cognitiva y velocidad de procesamiento.

TABLA 67.1 (continuación)

Artículo	Participantes	Método	Diseño	Resultados
Meppelink, Bruin y Bögels (2016).	120 niños y jóvenes con TDAH y sus familias.	<i>MYmind</i> protocolo versus metilfenidato.	Ensayo controlado aleatorizado.	No hay resultados, es solo un planteamiento.
Lo, Wong, Wong, Wong y Yeung (2016).	120 niños entre 5 y 7 años con TDAH y sus familias (60 en grupo <i>Mindfulness</i> y 60 en lista de espera).	Intervención con <i>Mindfulness</i> basada en la familia.	Ensayo controlado aleatorizado.	No hay resultados, se presenta solo el planteamiento. Estudio en curso.
Murrell, Steinberg, Connally, Hulsey y Hogan (2015).	9 estudiantes brasileños de 11-15 años con diagnóstico de TDAH (5 mujeres y 4 hombres).	ACT para niños, con componente de <i>Mindfulness</i> .	Diseño intragrupo con medidas prepost. Sin grupo control.	Cambios en la congruencia valores/conducta. Poca significación por muestra reducida y solo 7 completaron el postest.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los artículos seleccionados, algunos de los resultados más destacables fueron la mejora de las variables que suelen estar afectadas en los niños diagnosticados con TDAH, como la atención, la impulsividad y la hiperactividad (Huguet et al., 2017); así como otras variables que guardan relación con las anteriores, como la mejora de la inhibición cognitiva, la autorregulación o la conducta prosocial (Viglas y Perlman, 2018). Estos resultados concuerdan con los de otras revisiones previas, tanto en niños/as como en adultos (Cairncross y Miller, 2020; Mak et al., 2018).

Una de las ventajas de la presente revisión es que los estudios revisados no combinaban *Mindfulness* con otros elementos contradictorios o ajenos a las Terapias de Tercera Generación, a las que pertenece, por lo que los resultados obtenidos se pueden atribuir al tratamiento basado en *Mindfulness*, esclareciendo uno de los problemas metodológicos que señalaban en otros estudios de revisión previos (por ejemplo, Mak et al., 2018).

A pesar de las limitaciones de los estudios revisados, *Mindfulness* se revela como una herramienta que puede ser eficaz para introducir mejoras en los procesos cognitivos y sociales que están a la base de los problemas que manifiestan estos/as niños/as, como la atención o la autorregulación de la conducta. Por otra parte, el hecho de tratar con esta técnica no solo al alumnado, sino también a sus familiares puede ser crucial en el éxito de la terapia, puesto que, como numerosos autores han manifestado, la toma de conciencia sobre las pautas educativas que ejercen sobre sus hijos/as son esenciales para su desarrollo (véase, por ejemplo, Kabat-Zinn, J. y Kabat-Zinn, M., 2014).

La aplicación efectiva de algunos de los protocolos que aquí se presentan (por ejemplo, Meppelink et al., 2016) ampliará nuestro conocimiento sobre la verdadera utilidad de algunos métodos (como el metilfenidato), que, en la actualidad, son el único tratamiento de elección de gran número de profesionales. Estos resultados, ayudarán a discernir con más elementos de juicio sobre la futura selección de las herramientas más adecuadas para abordar a alumnado con estas dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología educativa*, 22(2), 81-85.
- Becerra, R., Dandrade, C. y Harms, C. (2017). Can specific attentional skills be modified with mindfulness training for novice practitioners? *Current Psychology*, 36(3), 657-664.
- Cairncross, M. y Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: a meta-analytic review. *Journal of attention disorders*, 24(5), 627-643.
- Catalá-López, F., Ridaio, M., Núñez-Beltrán, A., Gènova-Maleras, R., Alonso-Arroyo, A., Aleixandre-Benavent, R. y Tabarés-Seisdedos, R. (2019). Prevalence and comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder in Spain: study protocol for extending a systematic review with updated meta-analysis of observational studies. *Systematic reviews*, 8(1), 1-7.
- García de Vinuesa, F., González Pardo, H. y Pérez Álvarez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad: La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Alianza Editorial.
- Goode, A. P., Coeytaux, R. R., Maslow, G. R., Davis, N., Hill, S., Namdari, B., ... y Kosinski, A. (2018). Nonpharmacologic treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Pediatrics*, 141(6), e20180094.
- Huguet, A., Ruiz, D. M., Haro, J. M. y Alda, J. A. (2017). A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Impact on core symptoms and executive functions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 305-316.
- Kabat-Zinn, J. y Kabat-Zinn, M. (2014). *Padres conscientes, hijos felices*. Madrid: Faro.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), 1-28.
- Lo, H. H., Wong, S. Y., Wong, J. Y., Wong, S. W. y Yeung, J. W. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: design and rationale for a randomized, controlled clinical trial (Study protocol). *BMC psychiatry*, 16(1), 65.
- Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R. y Boyd, R. N. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention and executive function in children and adolescents-A systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 59-78.
- Meppelink, R., De Bruin, E. I. y Bögels, S. M. (2016). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 16(1), 267.

- Murrell, A. R., Steinberg, D. S., Connally, M. L., Hulsey, T. y Hogan, E. (2015). Acting out to ACTing on: a preliminary investigation in youth with ADHD and co-morbid disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2174-2181.
- Ryssdal, K. (2014). Goldfish have longer attention spans than Americans, and the publishing industry knows it. *Marketplace Business*, 11.
- Siebelink, N. M., Bögels, S. M., Boerboom, L. M., De Waal, N., Buitelaar, J. K., Speckens, A. E. y Greven, C. U. (2018). Mindfulness for children with ADHD and Mindful Parenting (MindChamp): Protocol of a randomised controlled trial comparing a family Mindfulness-Based Intervention as an add-on to care-as-usual with care-as-usual only. *BMC psychiatry*, 18(1), 237.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52-66.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Viglas, M. y Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1150-1161.
- Wagenaar, W. A., Loftus, G. R., Fredrickson, B. L. y Nolen-Hoeksema, S. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Cengage Learning EMEA.

María Elena Estrada Rollón

1. INTRODUCCIÓN AL TÉRMINO DE TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL/DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La Discapacidad Intelectual (DI) o Trastorno del Desarrollo Intelectual (Clasificación Internacional de Enfermedades) 11 y Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5.^a edición, DSM-V está considerada como un trastorno del desarrollo neurológico. Los criterios diagnósticos han ido cambiando significativamente desde el término antiguo de retraso mental en el que tenía un peso importante el concepto de cociente intelectual al término actual de Trastorno del Desarrollo Intelectual en el que para realizar un diagnóstico es necesario que la persona presente limitaciones significativas en las funciones intelectuales y en el comportamiento adaptativo, además, dichas dificultades deben darse durante el período de desarrollo. Este cambio en los criterios diagnósticos implica la necesidad de usar herramientas de evaluación enfocadas no tanto al funcionamiento intelectual en términos de cociente intelectual (CI) sino más bien a los procesos cognitivos en su totalidad (memoria, atención, funciones ejecutivas, percepción).

Hoy en día se utiliza el término de discapacidades del desarrollo para englobar a todas aquellas discapacidades que se originan en el tiempo del desarrollo; este tiempo en nuestra cultura se ciñe a los primeros 18 años de vida de una persona. Este concepto de discapacidades del desarrollo indica que aparecen limitaciones en áreas relevantes de la vida, áreas como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado persona y la vida independiente y autónoma. El término de Discapacidad Intelectual o Discapacidades Intelectuales que comprende mejor la naturaleza de este fenómeno implica un conjunto de trastornos como la Discapacidad Intelectual, el Retraso Global del Desarrollo y la Discapacidad Intelectual No Especificada.

1.1. Discapacidad Intelectual

Existen diferentes definiciones del concepto Discapacidad Intelectual, la AAIDD (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales o del Desarrollo) entiende por DI: «Un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas, sociales y prácticas, y por ser originada antes de los 18 años» (AAIDD, 2011).

El DSM-5 incluye tres criterios básicos para el diagnóstico de este trastorno:

- a) Déficits en el funcionamiento intelectual.
- b) Déficits en el funcionamiento adaptativo.
- c) Inicio en el período del desarrollo.

La exclusión del cociente intelectual que aparecía como criterio diagnóstico en versiones anteriores del DSM, más en concreto un CI de aproximadamente 70 o inferior con un test que valorase cociente intelectual administrado de forma individual, implica la necesidad de determinar déficits en el funcionamiento intelectual; este requisito tal y como plantea el DSM-5, abre la puerta a precisar el funcionamiento mediante una exploración cognitiva por áreas. El estudio del perfil cognitivo de la persona permite observar su estado en conjunto, determinando qué áreas están más preservadas y qué áreas presentan una mayor afectación, resultando esto especialmente importante de cara a la planificación de la intervención cognitiva con esa persona o lo que se entiende por una planificación centrada en la cognición.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Es evidente que la exploración neuropsicológica en la DI debe considerar ciertos aspectos, uno de ellos, derivado de la propia etiología de la DI, así, en líneas generales es importante tener en cuenta que se trata de cerebros con mecanismos neurobiológicos diferentes a los de la población general, estos mecanismos en interacción con el ambiente van a dar lugar a fenotipos cognitivos variables y específicos, esto quiere decir que en la población con DI nos encontraremos una variabilidad de funcionamiento cognitivo mucho mayor que la que esperamos encontrar en la población general sin DI (García Alba, Esteba y Viñas, 2018).

La exploración de las funciones cognitivas en las personas con DI presenta, por un lado, dificultades debidas a características propias de la población a la que se dirige por las dificultades en la expresión y comprensión del lenguaje, déficits sensoriales, problemas de conducta que pueden presentar. Y por otro lado, debidas a la ausencia de pruebas diseñadas y/o baremadas para esta población, y a la propia variabilidad en funcionamiento cognitivo de la misma, esto hace que en muchas ocasiones, especialmente cuanto más gra-

ve es la DI, no sea posible hacer uso de las valoraciones cuantitativas que se obtienen mediante pruebas psicométricas, ya que no existe un grupo normativo con el que poder comparar estas puntuaciones, salvo escasas excepciones de pruebas que ya han sido adaptadas y validadas. Por lo que el experto debe basarse en valoraciones cualitativas, considerando dos aspectos en la evaluación:

1. Cómo la persona con DI ha ejecutado la prueba, y así obtener información de aspectos del lenguaje (expresivo y comprensivo), atención, memoria, capacidad de concentración y aprendizaje y aspectos de funcionamiento ejecutivo como capacidad de inhibición, resolución de problemas y planificación entre otros.
2. Resulta, siempre que sea posible, muy interesante disponer de una línea base del nivel «estándar» de funcionamiento cognitivo de la propia persona, línea base que nos permitirá realizar comparaciones en diferentes momentos y valorar si se dan deterioros, mejorías.

2.1. Valoración del estado mental: Historia Clínica

Dentro de la evaluación neuropsicológica es clave obtener una historia clínica detallada, ya que una buena intervención se basa siempre en una buena evaluación y/o diagnóstico, si este es posible, y para ello en primer lugar se debe comenzar con la elaboración de la historia clínica.

En el marco de la recogida de información de personas con DI hay que tener en cuenta determinadas peculiaridades:

- Para el caso de población infantil es fundamental contar con la información detallada que nos pueden ofrecer los padres o principales cuidadores del menor, en ocasiones también resulta fundamental recoger información de historias clínicas previas, por lo que se sugiere solicitar a los padres estudios o pruebas realizadas anteriormente.
- En el caso de adultos con DI es importante en primer lugar conocer las características de la persona a la que se va a entrevistar, ya que en función de su capacidad cognitiva se puede precisar de otra persona, cuidador o familiar, que nos sirva de apoyo en la entrevista, y resulta fundamental también adecuar nuestro lenguaje a la capacidad de comprensión de la persona a la que se va a entrevistar, en ocasiones puede ser necesario contar con algún tipo de SAAC (Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación).

2.2. Valoración neuropsicológica: baterías, pruebas y áreas o dominios para la evaluación neuropsicológica

Para valorar el funcionamiento cognitivo general tal y como ya se ha mencionado previamente, hasta hace poco tiempo, en los DSM anteriores al actual, DSM-V, la evaluación

cognitiva de las personas con DI se limitaba a la obtención de un CI para poder establecer que la persona presentaba un $CI < 70$ y por tanto se podía realizar el diagnóstico de DI, siempre que este fuera acompañado de limitaciones en las habilidades adaptativas. Hoy en día, con el DSM-V resulta esencial para el diagnóstico de la DI una valoración de las funciones cognitivas. En términos generales, podemos contemplar dos tipos de pruebas neuropsicológicas atendiendo a la tarea: pruebas de rendimiento y pruebas conductuales, las primeras miden la ejecución de la persona en una situación experimental artificial, un ejemplo de ellas sería el Test de los Senderos (Portellano y Martínez, 2011), las segundas miden los correlatos conductuales de las funciones cognitivas que subyacen a estas conductas, un ejemplo de este tipo de pruebas sería el Test BRIEF (Gioia et al., 2015).

En el campo de la DI el uso de estas pruebas psicométricas de evaluación de funciones cognitivas, tanto de rendimiento como conductuales, resulta difícil, ya que la mayoría de las pruebas neuropsicológicas que actualmente están al uso para la población general no se encuentran ni adaptadas ni validadas ni baremadas, para la población con DI, salvo escasas excepciones, y el uso de las pruebas convencionales cuyos datos normativos han sido obtenidos de población general sin discapacidad, resulta sesgado, ya que al aplicarlas a personas con DI produce el llamado efecto suelo en sus puntuaciones.

Para paliar estas dificultades que encontramos en la evaluación neuropsicológica en la DI tanto en niños como en adultos mediante pruebas psicométricas, se sugiere optar por estos dos tipos de estrategias:

1. Hacer uso de las pruebas que existen para la población general, tratando de hacer comparaciones en el desempeño de la persona con DI en dos momentos temporales diferentes, es decir, comparar su propia ejecución en dos tiempos y observar cómo ha evolucionado en esta ejecución en la prueba.
2. Realizar interpretaciones a través de las puntuaciones obtenidas en estas pruebas, interpretaciones basadas en la edad mental o grado de discapacidad de la persona, es decir, comparar a la persona con DI con el grupo normativo que se correspondería de acuerdo a edad mental o grado de DI.

En cuanto a la evaluación neuropsicológica, esta puede ser cualitativa y cuantitativa, y de ambas podemos obtener información relevante, cuando se está realizando una evaluación de tipo cuantitativo mediante pruebas psicométricas, el neuropsicólogo no puede dejar de realizar a la vez una valoración cualitativa, esta se centra en cómo el sujeto está realizando la tarea, podemos obtener información de cómo está su capacidad de atención, memorización, aprendizaje, etc., observando cómo ejecuta la prueba. Es decir, tan relevante resulta la puntuación en la prueba estandarizada como las observaciones que se obtienen de cómo la persona está realizando la tarea.

Otro aspecto importante a señalar en la evaluación neuropsicológica es valorar, siempre que sea posible los diferentes canales de entrada de la información, es decir, valorar las funciones cognitivas con estímulos de tipo auditivo-verbal, visual, manipulativo, esto nos ofrecerá información muy valiosa para realizar un perfil cognitivo de la persona, por ejemplo, si su capacidad de atención mejora cuando la información se presenta vía visual frente a la auditiva, su memoria, etc.

En lugar de utilizar baterías neuropsicológicas por diversas razones, entre otras por las dificultades que implican en el campo de la DI, podemos optar por centrarnos en la evaluación neuropsicológica por áreas cognitivas o dominios, así:

- Atención: dada la escasez de instrumentos baremados para personas con DI, podemos utilizar diferentes herramientas para realizar valoraciones cualitativas de los distintos tipos de procesos atencionales. Así, podemos evaluar la atención selectiva mediante tareas de cancelación, adaptadas a las capacidades cognitivas de la persona con DI, por ejemplo, modificando símbolos de letras y números por dibujos que faciliten la comprensión de la prueba. Además, con este tipo de plantillas podemos valorar la atención sostenida al solicitar a la persona que mantenga la actividad durante un tiempo determinado. Se puede también realizar una valoración cualitativa de la atención sostenida y el rastreo visual mediante tareas de búsqueda de diferencias. La valoración de la atención dividida y alternante en personas con DI resulta difícil dada la propia complejidad de estos procesos atencionales.
- Memoria: podemos utilizar diferentes herramientas de cara a realizar una evaluación cualitativa de los diferentes tipos de memoria, para la memoria a corto plazo (también denominado *spam atencional*), se puede evaluar mediante pruebas de dígitos, cubos de Corsi (para la memoria visual) o test de Listas de Palabras, en cuanto a la memoria de trabajo (muy relacionada con procesos de función ejecutiva y atencionales), se puede evaluar mediante tareas de dígitos (modalidad sensorial auditiva) o Cubos de Corsi (modalidad sensorial visual) en orden inverso, por último para la evaluación de la memoria a largo plazo o adquisición de nuevos aprendizajes, e importante tener en cuenta que siempre que evaluemos este tipo de capacidad cognitiva debemos considerar si el material con el que se está evaluando es o no familiar para la persona, ya que en el caso de que le resulte un material con el que esté familiarizado el proceso de almacenamiento en la memoria a largo plazo se va a ver facilitado. Para evaluar esta capacidad podemos realizar las llamadas curvas de aprendizaje o pruebas estandarizadas como el Test de Aprendizaje Auditivo-Verbal de Rey (AVLT) (Rey, 1964) o el Test de la Figura Compleja de Rey (Rey, 1964).
- Lenguaje: el lenguaje y las habilidades de comunicación presentan un nivel de desempeño muy variable en el grupo de personas con DI, la valoración cualitativa de este área se puede realizar mediante la observación o interacción con la persona con DI, en función de los diferentes niveles: receptivo, que en las personas con DI este nivel se suele encontrar más conservado que el expresivo, aunque suelen presentar déficits por las dificultades en memoria, precisando de la repetición, es importante discriminar entre la comprensión de frases simples (de un solo enunciado) o frases complejas (con varios enunciados, frases subordinadas), a nivel expresivo se deben evaluar aspectos como la fonética/fonología, en esta área las personas con DI presentan dificultades en la conciencia fonológica, la morfosintaxis y por último en el aspecto pragmático es donde las personas con DI suelen presentar dificultades para responder a preguntas como ¿qué? o ¿para qué?

- **Funcionamiento ejecutivo:** las áreas prefrontales están asociadas a los procesos cognitivos relacionados con las funciones ejecutivas, la corteza prefrontal se desarrolla evolutivamente hablando más tardíamente, no alcanza una mielinización completa hasta la tercera década de vida del ser humano (Yáñez, 2016). Los problemas en el neurodesarrollo, de los que la DI forma parte, implican retrasos y déficits en la función ejecutiva. Existen escasos trabajos que estudien las funciones ejecutivas en las personas con DI, en primer lugar, por la dificultad en cuanto a las pruebas, no existen apenas pruebas validadas para esta población, además los instrumentos existentes son en exceso dependientes de habilidades verbales o con pruebas demasiado complejas para esta población, dando lugar al llamado efecto suelo. En cuanto a las pruebas psicométricas, habitualmente se suelen usar aquellas destinadas a la población infantil, actualmente se están realizando diferentes investigaciones para validar y adaptar pruebas neuropsicológicas destinadas a adultos a la población con DI.

3. INTERVENCIÓN NEUROPSICOSOCIAL EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En la intervención en el campo de la DI habitualmente se utilizan técnicas y materiales que se usan en personas mayores o en la atención temprana o estimulación cognitiva infantil. Partiendo de esto, debemos tener en cuenta dos peculiaridades de la intervención en personas con DI:

1. Se deben ajustar y adaptar los materiales, tanto en el grado de dificultad como en cuanto a los gráficos o elementos a utilizar, a la capacidad cognitiva basal de la persona con DI. Evitando usar material o herramientas demasiado complejas (por ejemplo, números o letras para aquellas personas que no manejan la lectoescritura) o material demasiado infantil (en el caso de adultos con DI).
2. Dada la gran variabilidad en cuanto al funcionamiento cognitivo que podemos encontrar en la población con DI, es importante disponer de valoraciones que nos den información sobre el estado basal de la persona, de manera que, en caso de sospecha de deterioro o en el caso de que queramos implementar un programa para mejorar determinadas habilidades, tengamos a disposición información de cómo funcionaba cognitivamente hablando, previamente esa persona, ya que en el caso de no disponer de esta información para comparar, iremos «a ciegas» en la evaluación y/o intervención posterior.
3. Debemos establecer perfiles cognitivos de cada persona que nos permitan identificar las fortalezas (aquellas habilidades en las que presentan un nivel de ejecución mejor) y las debilidades entre sus funciones cognitivas. A la hora de implementar el programa de intervención debemos trabajar con ambas, podemos apoyarnos en sus fortalezas para trabajar aquellas debilidades que observemos, o compensar las debilidades con medidas de apoyo basadas en las fortalezas de cada persona.

4. El trabajo de intervención cognitiva debe tener siempre como objetivo mejorar las habilidades adaptativas o la adaptación de la persona a su entorno, es decir, debemos buscar siempre generalizar aquellas funciones que se están trabajando en las actividades que realiza la persona en su día a día.

En función de estas premisas debemos recordar que la intervención neuropsicológica trata de mejorar o mantener el funcionamiento de determinadas habilidades cognitivas, esta posibilidad siempre existe dada la capacidad de plasticidad cerebral que poseemos todas las personas, independientemente del grado de desempeño cognitivo que tengamos.

Por último, debemos aquí señalar dos áreas que, aunque no podemos definir claramente como funciones cognitivas en sí, van a permitir mejorar el desempeño en la vida diaria de las personas con DI, y por tanto favorecer su adaptación al entorno social, estas áreas son: las actividades de la vida diaria y las habilidades sociales.

3.1. Intervención neuropsicológica por áreas

A) Atención

De cara a la intervención y basándonos en una evaluación previa es de interés trabajar los diferentes tipos de atención como el grado de alerta o arousal, el spam atencional o amplitud, la atención focalizada, la atención selectiva, la atención sostenida o capacidad de concentración, la atención dividida y la inhibición. Es importante tener en cuenta que con cada una de las tareas y actividades que se proponen para trabajar la atención, aunque se trabaja de forma preferente un tipo de atención, se ponen en marcha no solo otros tipos de atención sino también otros tipos de funciones cognitivas. Algunos ejemplos de tareas son: secuencias de trazos y ejercicios de punteado para trabajar la atención sostenida, la búsqueda de diferencias para trabajar la atención selectiva, juegos tipo Memory, tareas de cancelación con dibujos, letras o figuras, copiar o completar figuras en el espacio, localización de dibujos repetidos y/o figuras enmascaradas u ocultas para trabajar la atención selectiva.

Todas estas tareas deben ser adaptadas a la capacidad cognitiva y los intereses o gustos de la persona, cuanto más individualizadas sean mejor será la intervención que realicemos. Además, a la hora de trabajar la atención debemos tratar de, en la medida de lo posible, evitar cualquier otra fuente de estimulación que no sea la del material de trabajo (por ejemplo, otros objetos que haya en la mesa...), también es importante estructurar la tarea a realizar de manera que le resulte predecible, que sepa lo que debe hacer y lo que se espera de él. Podemos utilizar paneles visuales o pictogramas que le permitan organizarse el horario y le facilite centrar su atención. La duración de las actividades debe ser corta, se debe tener en cuenta que necesitará tiempo para cambiar de una a otra actividad, se le debe ir avisando con antelación de estos cambios de tarea. Además, para trabajar la atención sostenida se puede ir alargando paulatinamente la duración de las actividades. También se debe considerar alternar diferentes modalidades de presentación de los contenidos para trabajar diferentes tipos de estimulación (auditivo, visual, manipulati-

vo...). Por último, Es conveniente que este tipo de actividades y pautas que se utilizan en un contexto más «artificial» de trabajo de la atención, se extrapole al ambiente en el domicilio de la persona, la atención se puede y debe trabajar en tareas del hogar, actividades de la vida en comunidad (por ejemplo, en el uso del transporte público o actividades de compra) y en actividades lúdicas como juegos de mesa, etc.

B) Memoria

El entrenamiento en memoria resulta imprescindible ya que, dada la plasticidad de nuestros cerebros, trabajar la memoria puede mejorar el rendimiento en esta capacidad o si no al menos evitar el deterioro o mantener el desempeño que ya se tiene. La memoria no es estable o estática, puede verse influenciada por factores emocionales, contextuales, de estado de ánimo o salud, además precisa de otras funciones cognitivas para un correcto funcionamiento, por ejemplo la percepción, la atención, la capacidad de inhibición...

La intervención en memoria la podemos planificar en función de las principales formas de memoria: memoria de trabajo (también se puede encuadrar en el trabajo de las funciones ejecutivas), memoria a corto plazo, a largo plazo, y memorias sensoriales. Existe multitud de material para trabajar las diferentes capacidades de memoria, lo importante es tener en cuenta que se deben trabajar las diferentes vías de entrada estímulares (auditivo-verbal, visual, táctil, manipulativo...) y los diferentes tipos de memoria. Algunas actividades que podemos utilizar para trabajar la memoria son:

- Cuéntame un cuento: por ejemplo, utilizando listas de palabras la persona tiene que construir un relato.
- Listas de palabras: mostrando palabras de diferentes categorías e instruyendo sobre la forma de clasificar la información y almacenarla, de esta manera se trabaja la memoria a corto plazo, y los procesos de evocación o recuerdo.
- «Mírame, mírate»: actividad que trabaja la percepción, atención selectiva, la memoria a corto plazo y la recuperación, mediante la tarea de fijarse en otra persona que esté en ese entorno para posteriormente describirla con máximo detalle.
- Palabras que empiezan por...
- Lectura de un cuento o breve historia para posteriormente realizar preguntar sobre la misma. Antes de comenzar es importante dar pistas sobre qué tipo de conceptos, de estímulos deben recordar posteriormente, debemos ser conscientes que estamos en intervención no en evaluación, por tanto, las pistas de cómo se almacena una historia las debemos dar los profesionales que estamos trabajando con ellos.
- Buscar las diferencias: además de la atención selectiva trabajamos la memoria a corto plazo.
- Adivina, adivinanza, ¿quién soy?
- «El libro de mi vida».
- Tareas tipo Memory.
- Actividades que trabajen la reminiscencia con música.

- Trabajar el reconocimiento como encontrar parejas de imágenes, o el recuerdo de historias breves a través de preguntas o claves visuales.

C) Orientación

La orientación nos es útil para tener presentes datos básicos de la realidad en la que vivimos y resulta fundamental para poner en marcha el resto de las funciones cognitivas. Cuando se presenta un deterioro cognitivo en personas sin DI, observaremos en primer lugar un deterioro en la orientación temporal y después en la espacial, en las personas con DI suele afectarse en primer lugar la orientación personal (García Alba, Esteba y Viñas, 2018). Así, la orientación temporal podríamos decir que nos sirve para responder al «cuándo», nos permite situar los eventos de nuestra vida en un marco temporal. La orientación espacial es la capacidad para ubicarnos en un lugar geográfico, y nos ayuda a responder al «dónde». La orientación personal, por último, es la capacidad que nos permite mantener la consciencia de identidad propia, con cuestiones relativas a nuestro nombre, actividad a la que nos dedicamos, edad, entre otras, características que constituyen nuestra identidad como persona. Un programa de intervención en orientación puede tener como objetivos mantener y/o mejorar estos tres tipos de orientación. Las sesiones de un programa de intervención en orientación se pueden dividir en función de cada uno de estos tres bloques:

- Orientación Temporal con ejercicios como:

- Construcción del calendario del día actual con tarjetas que representen el día de la semana, del mes, año, estación, además se pueden añadir elementos como el tiempo que hace ese día, qué tipo de ropa se necesitaría (guantes y gorro, camiseta y pantalón corto...).
- Orientación temporal diaria con un reloj con manecillas móviles y diferentes dibujos de las actividades que se hacen en el día a día, levantarse, asearse, desayunar..., se puede ir trabajando mediante preguntas, ¿qué es lo primero que haces al levantarte?...
- Refranes sobre el tiempo, comenzar el refrán y que lo termine la persona, hablar sobre el contenido, qué quiere decir...

- Orientación Personal, con actividades como:

- Aprender datos básicos de mí mismo y de las personas que me rodean, por ejemplo, jugando a lanzar una pelota y a quien se le lance debe decir sus datos personales.
- Reconocimiento de vestimenta adecuada, identificando la ropa y decidiendo en qué época del año nos ponemos qué tipo de ropa, utilizando tarjetas con ropa y estaciones del año, podemos enriquecer la actividad preguntando qué tipo de ropa es, para qué sirve, dónde nos la ponemos...

— Orientación espacial, con actividades como:

- Identificando diferentes espacios de una casa...
- Orientación geográfica, aprendiendo a denominar y ubicar en qué sitio vivimos, municipio, provincia, comunidad, país, mediante el uso de mapas, podemos hablar de qué sitios ha visitado la persona, dónde le gustaría ir, qué tipo de monumentos existen en diferentes lugares, qué se come en esas ciudades..., podemos enriquecer la actividad utilizando diferentes tipos de preguntas y recursos.

D) Lenguaje

Las dificultades para la comunicación es una de las áreas más deficitarias entre la población con **DI**, en algunos tipos de discapacidades la falta de lenguaje se ha sustituido por formas alternativas y aumentativas del lenguaje, los llamados SAAC (Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación), este es un área muy especializada que ofrece diferentes tecnologías de apoyo que permiten y/o facilitan la comunicación. Hay que recordar que a la hora de intervenir en el lenguaje debemos diferenciar entre lenguaje expresivo y lenguaje receptivo o comprensivo. Aunque la intervención del lenguaje se desarrolla por especialistas en logopedia, es importante tener en cuenta ciertas sugerencias que ayuden a implementar, mejorar o mantener habilidades comunicativas en las personas con **DI**, como dotar de intención comunicativa las interacciones, para ello se debe seleccionar un nivel del lenguaje acorde a la capacidad cognitiva de la persona con **DI**, para que esta sea capaz de comprender el mensaje y tenga interés por mantener la interacción. Entre los objetivos que podemos trabajar en una intervención en áreas del lenguaje encontramos el fomentar el lenguaje expresivo espontáneo y la fluidez verbal, la capacidad de denominación, las habilidades de lectoescritura y capacidades como la abstracción, el razonamiento y la memoria semántica. Algunas actividades que podemos utilizar son:

- El uso de las descripciones de diferentes estímulos como imágenes, láminas, objetos o personas.
- Tareas de fluidez verbal como decir palabras que empiecen por una letra o sílaba, tareas de evocación categorial (nombrar ejemplares de una misma categoría semántica, o agrupar listas de palabras de acuerdo con unas categorías).
- Tareas de lectoescritura y tareas de semejanzas y diferencias como trabajar sinónimos y antónimos, adivinanzas...

E) Habilidades perceptivas/gnosias y praxias

Para interactuar con nuestro entorno precisamos de ciertas habilidades sensoriales y perceptivas, las sensoriales implican las capacidades para ver, oír, tocar, gustar u oler objetos. Las perceptivas se basan en las capacidades para dar significado al estímulo sensorial. Las habilidades visoconstructivas implican unas correctas capacidades perceptivas,

que permitan identificar los objetos o situaciones del entorno y realizar un acto motor acorde con ellos.

Entre las tareas que podemos utilizar para reforzar esta área perceptiva y de gnosias encontramos:

- Tareas de discriminación visual: como las tareas de cancelación.
- Tareas de identificación y reconocimiento de imágenes: ejercicios como emparejar imágenes idénticas.
- Encaje o puzzles.
- Tareas de clasificación por atributos perceptivos como por ejemplo, agrupar elementos por características físicas iguales (color, forma, etc.).
- Tareas de identificación de errores: encontrar diferencias en dibujos semejantes, identificar qué parte o elemento falta de una imagen o dibujo.
- Tarea de reconocimiento de colores y rostros: agrupar por colores o señalar el color que se indique, reconocer rostros de familiares o personajes famosos.
- Nociones espaciales básicas: situando o señalando en función de conceptos espaciales básicos (arriba/abajo, dentro/fuera, derecha/izquierda).
- Tareas de reconocimiento auditivo como identificar y reconocer sonidos o de reconocimiento táctil como superficies o formas de objetos a través del tacto.

En cuanto a las praxias, en los programas de intervención trabajaremos objetivos como fomentar la ejecución motora de actos voluntarios y ejercitar las habilidades visuo-constructivas. Estos objetivos se pueden trabajar mediante diferentes tareas:

- Tareas de dibujo como copiar figuras por orden, copiar modelos siguiendo una cuadrícula o completar dibujos incompletos, completar dibujos simétricos...
- Tareas de construcción de modelos: reproducir modelos con figuras de madera, bloques de construcción...
- Ejecución de órdenes, como ejecutar órdenes simples o complejas solicitadas o leídas.
- Gestos o mímica realizando acciones solicitadas con objetos presentes o imaginarios, realizar gestos simbólicos y acciones gestuales.

F) Funciones ejecutivas

El trabajo en funciones ejecutivas (FE) ha sido tradicionalmente delegado en el ámbito de la DI, debido a que es un área donde existen déficits importantes, como ya se ha comentado previamente, estas funciones ejecutivas se encuentran muy ligadas al área prefrontal, esta área se desarrolla, evolutivamente hablando, de forma tardía, alrededor de los 20-30 años, por lo que en las personas con DI se encuentra habitualmente afectada, al no haber alcanzado el grado de desarrollo típico normativo. Con el entrenamiento en FE debemos trabajar aspectos como la planificación temporal de la conducta propia, la capacidad de secuenciar y organizar la información, la inhibición de datos irrelevantes, la

comprensión del lenguaje abstracto, el razonamiento sobre la información visual... Podemos plantear como objetivos en las funciones ejecutivas el fomentar la capacidad de concentración, trabajar la capacidad de planificación., ejercitar las capacidades de secuenciación e inhibición de conductas inadecuadas, y por último favorecer la flexibilidad cognitiva.

Para el trabajo en las FE podemos utilizar tareas como:

- Tareas de ordenación y seguimiento de series: ordenar elementos según un orden temporal u orden establecido, como seguir series propuestas de colores, números, letras o figuras, hallar y ordenar la secuencia lógica de una serie de imágenes.
- Tareas de ordenación inversa como seguir series automáticas a la inversa, o el deletreo de palabras en orden inverso.
- Tareas de resistencia a la interferencia como las tareas de tipo *stroop*.
- Tareas de series alternantes como secuencias alternantes de posturas con las manos, reproducciones rítmicas...
- Tareas de laberintos.
- Tareas de clave de números como asociar números o colores a diferentes símbolos gráficos de acuerdo con una clave propuesta.

3.2. Intervención en actividades de la vida diaria y en habilidades sociales

Como ya se ha mencionado la intervención en estas dos áreas va a ser fundamental para una mejor adaptación al entorno social de la persona con DI que redunde en una inserción total de la persona con DI como un ciudadano/a con pleno derecho.

a) Actividades de la vida diaria (AVD)

En esta área se pretende mantener y/o mejorar al máximo y durante el máximo tiempo posible las capacidades funcionales de la persona. Para ello se trabajarán actividades que realiza a diario, como son la alimentación, el vestido o la higiene personal, buscando en todo momento potenciar al máximo el desempeño en estas habilidades. Los objetivos generales del trabajo en AVD pueden ser: mejorar el grado de independencia en habilidades como el aseo y el vestido, corregir hábitos mal adquiridos o integrar nuevos hábitos y fomentar actividades de vida instrumentales como el manejo del dinero, recursos comunitarios, transporte público, etc.

Se pueden proponer diferentes actividades como:

- Actividades que mejoren la motricidad fina.
- Practicar actividades o al menos los actos motores de actividades como vestirse, sacar la ropa, ponerse los calcetines, abrocharse el pantalón o camisa, lavarse y secarse la cara, peinarse, afeitarse, etc.

- Trabajar el cepillado bucal, desglosando esta actividad por pasos e ir reforzando cada uno de ellos.
- Trabajar el manejo del tenedor, cuchillo y cuchara, también se puede implementar las habilidades para poner y recoger la mesa.
- Fomentar unos hábitos de alimentación saludables, realizando pirámides de alimentos, calendarios de menú semanales, etc.
- Trabajar el uso de electrodomésticos (lavadora, microondas, cocina).
- Actividades instrumentales como manejarnos por nuestro entorno (todo adaptado a las capacidades y características de cada persona), uso del transporte público, de recursos comunitarios como tiendas, bibliotecas .
- Manejo del dinero (monedas, billetes y cambios).

Todas estas actividades cuanto más real sea el entorno en el que se están desarrollando, más fácilmente las podrá generalizar la persona con DI y por tanto redundarán en la mejora de sus habilidades adaptativas.

b) Habilidades sociales (HHSS)

Estas habilidades se suelen aprender de forma natural mediante la experiencia directa, por observación o por aprendizaje en forma de instrucción. El uso adecuado de las HHSS es importante ya que aporta seguridad a la persona y nos ayudan a autorregularnos. Las personas con DI suelen mostrar importantes déficits en este área, por lo que el trabajo en HHSS servirá para incrementar la competencia social y adaptación al medio. Habitualmente se utilizan estrategias basadas en el modelado, pero también se pueden utilizar técnicas de moldeamiento o aproximaciones sucesivas o *role-playing*. Es muy importante realizar este entrenamiento en entornos los más parecidos al entorno en el que se desenvuelve la persona. Se pueden usar diferentes tipos de refuerzos para este entrenamiento pueden ser primarios o secundarios como el refuerzo social. Podemos proponer como esquema para el entrenamiento en HHSS el siguiente:

- Instrucción verbal: explicamos claramente la habilidad que vamos a trabajar.
- Modelado: mostramos cómo se realiza la habilidad y los pasos que la conforman.
- *Role-playing* o ensayo de la conducta: escenificamos situaciones en las que se tiene que poner en marcha la habilidad que estamos trabajando.
- *Feedback* o retroalimentación: informamos de cómo ha ejecutado esa habilidad y en qué podría mejorar.
- Reforzamiento: social o material.
- Generalización: aplicación de lo aprendido a situaciones reales.

En cuanto a las áreas de intervención en HHSS podemos establecer las siguientes:

1. Habilidades de comunicación: como son la observación, recepción y escucha, que van a ser necesarias para comunicarnos con otras personas, es decir, habilidades de comunicación verbal y no verbal.

2. Habilidades para iniciar y mantener relaciones interpersonales: como son el saludo, la presentación, conversación, normas de educación, despedida, etc.
3. Habilidades de asertividad: pedir favores, rechazar peticiones, defender nuestros derechos, expresar emociones, sentimientos y quejas junto con autorregularnos, y aceptar críticas.

Para el trabajo en HHSS podemos realizar actividades como:

- Identificar emociones: reconocer emociones en rostros con dibujos o fotos (cuanto más reales mejor) en los que mostremos emociones básicas como alegría, miedo, tristeza, preocupación, dolor, sorpresa. Además, podemos enriquecer esta actividad con preguntas con las que se ahonde en cada una de estas emociones.
- Dibujar emociones o expresar emociones: de forma paralela o similar al anterior se puede trabajar la expresión de emociones, además se puede dar *feedback* a la persona tratando de reforzar lo que ha hecho correctamente.
- Trabajar con la sonrisa y la mirada.
- Trabajar el saludo: cuando se saluda, en qué situaciones, cómo se debe saludar, ponernos en diferentes situaciones donde haya que saludar y observar el tipo de saludo que debemos realizar.
- Hacer presentaciones: cómo nos presentamos, situarnos en diferentes espacios donde tengamos que presentarnos, qué decimos, etc.
- Normas básicas de educación: que podemos ir trabajando en diferentes ámbitos, por ejemplo, comiendo, en el transporte, en el centro escolar o de trabajo, en casa, que cosas podemos y no debemos hacer.
- Expresión gestual y expresividad corporal: podemos hablar sobre los diferentes gestos que utilizamos en nuestro entorno y ver qué significado tienen y cuándo se deben realizar, por ejemplo, bostezar de aburrimiento, amenazar con el puño, simbolizar que hace frío o calor... Además, podemos trabajar las diferentes posturas corporales.
- Inicio y fin de conversaciones, cambios de tema.
- Hacer peticiones y saber decir que no, poniendo ejemplos reales.
- Aceptar o rechazar críticas: valorando cómo nos podemos sentir, qué pensamos, qué podemos decir...

4. CONCLUSIONES

Es importante señalar que la DI se expresa en relación con el entorno, por lo que no depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que pueda encontrar esta en su entorno social, es decir, si el entorno es más fácil y accesible, las personas con DI tendrán menos dificultades para manejarse en él y por tanto su discapacidad será menor. Por otro lado, ¿qué es un desarrollo normal?, existe un amplio rango de lo que se puede considerar «normal», pero el crecimiento suele seguir una secuencia, se espera que surjan habilidades particulares a una edad más o menos específica, existen unos hitos del

desarrollo marcados como típicos, y esto es lo que se entiende por desarrollo «normal», los niños/as con DI suelen apartarse de estos hitos en algún momento de su desarrollo, suelen seguir un desarrollo por tanto atípico. Basándonos en estas dos premisas es importante que cualquier tipo de intervención esté sustentada en dos bases: aspectos neuropsicológicos, que nos permitan mejorar y/o mantener el funcionamiento cognitivo de las personas con DI, y aspectos sociales, que permitan mejorar y/o mantener aquellas habilidades que impliquen una adaptación social ajustada y real en las personas con DI.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana: Arlington, VA.
- García Alba, J., Esteba Castillo, S. y Viñas Jornet, M. (2018). *Neuropsicología de la discapacidad intelectual de origen genético*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. y Kenworthy, L. (2015). *BRIEF®-2. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva. Escalas Familia y Escuela*. TEA Ediciones: Madrid.
- Portellano, J. A. y Martínez, R. (2011). *Test de los Senderos para Evaluar las Funciones Ejecutivas*. TEA Ediciones: Madrid.
- Yáñez Téllez, M.ª G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno: Barcelona.

69

Construcción identitaria en personas diagnosticadas con síndrome de Asperger. Experiencias escolares y sociales

*Blas González Alba¹, Moisés Mañas Olmo²
y Pablo Cortés González³*

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del DSM-5 (2013) ha desplazado la categoría diagnóstica de síndrome de Asperger (SA) hacia el término diagnóstico Trastornos del Espectro Autista (TEA) (Harris, 2014), provocando la sustitución del diagnóstico clínico de SA por el de TEA nivel de gravedad grado 1 (González, Cortés y Mañas, 2019). El TEA es un trastorno del neurodesarrollo heterogéneo que se expresa en diferentes grados de afectación (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017), que afecta a la comunicación social y a la expresión conductual y que se caracteriza por la aparición de intereses repetitivos y restringidos y conductas estereotipadas (Liesa, Vázquez y Latorre, 2018). Algunos estudios confirman una prevalencia del SA de 3,6 cada 1.000 personas aproximadamente (Ehlers y Gillberg, 1993), con una frecuencia 1:4 en mujeres respecto a hombres (Klin, 2003).

Desde una dimensión identitaria hemos de considerar que la pasada década surgió un movimiento social en el que muchas personas diagnosticadas con SA abogaron por utilizar el concepto «aspie» para autodenominarse y definirse como colectivo (Carmack, 2014). Esta denominación les permite diferenciarse de las personas llamadas «neurotípicas» y de las personas diagnosticadas con autismo (TEA nivel 3) o autismo de alto funcionamiento (TEA nivel 2), pues muchos individuos diagnosticados con SA entienden que son diferentes (Ghaziuddin, 2008), y, por tanto, que sus necesidades sociales, psicológicas, educativas e identitarias también lo son (González, 2018a; González, Cortés y Rivas, 2018).

1 Maestro de Pedagogía Terapéutica en la Junta de Andalucía e investigador en el Grupo de investigación ProCIE (HUM619) de la universidad de Málaga.

2 Profesor sustituto interino en la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de investigación ProCIE (HUM619) de la universidad de Málaga.

3 Profesor Titular del Departamento de Didáctica Escolar de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de investigación de ProCIE (HUM619) de la universidad de Málaga.

Considerando que no todas las personas diagnosticadas con SA se identifican con este movimiento y desde una perspectiva socioconstructivista de la identidad hemos de considerar que no tiene sentido concebir un modelo identitario estático e inmutable (González, 2018a), pues la identidad es una característica inherente a todo individuo y cuyo carácter multiexpresivo e inconcluso se percibe en (1) las manifestaciones sociales, comunicativas, psicomotoras y cognitivas —entre otras— de los individuos; (2) su carácter constructivo (Méllich, 2008).

Como señalan Morales, Páez, Deschamps y Worchel (1996), la identidad se define «como un conjunto de opiniones, juicios y actitudes muy específicas que una persona manifiesta respecto a sí misma» (Morales et al., 1996, p. 18) y cuyo carácter autoperceptivo permite a los individuos identificarse, o no, con un determinado grupo, configurando su identidad personal, social, escolar y profesional. Estos procesos de autoidentificación se producen de forma colectiva cuando los individuos perciben y se reconocen con los rasgos comunes de un grupo, «heterorreconocimiento», o de un modo individual, cuando el sujeto percibe una autopercepción particular y de diferencia en relación con los otros, «autorreconocimiento» (Giménez, 1996).

Por tanto, no podemos otorgarle a la identidad un carácter inmutable o estático, pues esta es inagotable (Leite, 2011) y atiende a un proceso que está en continua construcción (Arfuch, 2002). En este sentido, hemos de considerar que la influencia del contexto va a ser un aspecto determinante en la configuración identitaria pues «cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla» (Rivas, 2007, p. 124) repercutiendo en la configuración de su identidad y desarrollo social, escolar y profesional.

La identidad, como dimensión personal y social de los individuos se construye a partir de las experiencias y las interacciones que los individuos experimentan en los contextos en los que se desarrollan. En este sentido, y como demuestran diferentes estudios, el alumnado con TEA experimenta situaciones de acoso escolar (agresiones físicas, verbales y psicológicas) en mayor medida que sus compañeros (Carter, 2009; González, Cortés y Mañas, 2019; Little, 2002; Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters, 2012), generando en el alumnado con TEA ansiedad, depresión y evitación de la escuela (Swearer-Napolitano, 2011) y configurando una identidad particular y caracterizada por el rechazo hacia lo escolar y las relaciones sociales.

2. METODOLOGÍA

Los resultados que a continuación se presentan emergen de las historias de vida de Isabel y Emmitt. Desde una perspectiva epistemológica hemos utilizado la biográfica-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Rivas, 2007, 2009) como herramienta investigadora que nos permiten entender las complejas relaciones individuales, colectivas y contextuales en las que se sitúan los sujetos y sus contextos (González, Cortés y Rivas, 2020). La metodología biográfica-narrativa nos proporciona una visión posicionada acerca de una realidad experimentada por los participantes (González, 2018b) y facilita la comprensión de otras realidades, complejidades y situaciones, es decir, desde una dimensión ontoepistemológica

nos ubicamos en un posicionamiento narrativo indagador (González, Leite y Rivas, 2018) y consideramos que el conocimiento no es descubierto por el investigador, sino que este se construye (Stake, 1998) a través de un trabajo colaborativo y horizontal entre individuos investigados e investigadores.

A partir de entrevistas biográficas narrativas (Bolívar y Domingo, 2006) abiertas (Creswell, 2005) durante la primera etapa, y semiestructuradas y en profundidad (Kvale, 2011) a medida que se ha desarrollado el proceso investigador se han construido las historias de vida de Isabel y Emmit. A lo largo de tres años (2014/2017) se han realizado 16 entrevistas tanto individuales (Isabel y Emmit) como grupales (sus respectivas familias) en profundidad en un proceso que ha contado con diversas fases.

1. Trabajo de campo. Etapa cíclica que ha ocupado los tres primeros años y que se ha caracterizado por:
 - a) La realización de entrevistas.
 - b) Transcripción.
 - c) Devolución «individual o grupal, según el caso».
2. Interpretación de los relatos. Desde la realización y devolución de las primeras entrevistas han ido emergiendo las primeras categorías analíticas y su preinterpretación y cointerpretación.

El proceso analítico ha avanzado a través de una progresión natural que ha transitado desde lo particular hacia lo común; es decir, desde una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (intercaso) (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008). A partir del análisis de casos particulares (lógica singular) han emergido categorías o dimensiones comunes (Bolívar, 2002) a estos (intercaso), lo que ha permitido que se generen categorías emergentes que se han triangulado por ser coincidentes entre los relatos de Isabel y Emmit.

2.1. Participantes y protagonistas de la investigación

Como se ha señalado anteriormente la investigación está centrada en las historias de vida de Isabel y Emmit, dos personas diagnosticadas de síndrome de Asperger. No obstante, en este trabajo acudimos a las voces de sus familiares para conocer cómo se ha construido el proceso de resiliencia familiar. Llegados a este punto, resulta necesario conocer a los protagonistas de esta investigación, recuperando fragmentos de sus historias de vida.

Isabel

Isabel nace en el año 1992, en 1995 comienza su escolarización en Educación Infantil y experimenta su primer etiquetaje escolar siendo catalogada por su maestra como una

alumna «mudita». Como consecuencia de la actitud pasiva de algunos de sus maestros y maestras empieza a mostrar dificultades escolares.

En 2001 comienza sus estudios de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), al año siguiente experimenta los primeros episodios de acoso escolar, situación que se prolonga durante dos años debido a la pasividad del centro educativo. Tras dejar atrás una serie de experiencias escolares y sociales significativas (acoso escolar, diagnóstico escolar y clínico, dificultades escolares...) en el año 2010 comienza su formación universitaria en el Grado de Historia en la Universidad de Málaga. Cuando está finalizando sus estudios universitarios (año 2015) comienza a mostrar a su familia sus creaciones pictóricas y literarias.

Su capacidad creativa y motivación por aprender la conducen a comenzar su formación formal en diseño gráfico y escritura creativa. En el año 2016 comienza su carrera como escritora, hecho que la conduce a ganar un premio literario en el año 2017, a continuar su formación y seguir creando y produciendo material literario y pictórico.

Emmit

Emmit nace en el año 1985, en 1989 mientras cursa preescolar de 4 años es diagnosticado de autismo, este hecho provoca que en 1991 comience a asistir a clases de «Educación Especial». A lo largo del año 1994 Emmit experimenta diferentes episodios de acoso escolar que son mitigados rápidamente por parte de la dirección del colegio. En 1995 entra en contacto con una serie de libros de historia (El gran libro de consulta, el País Aguilar) que hacen que se empiece a interesar por la historia. Comienza sus estudios de Educación Secundaria en el año 2000, este cambio de etapa y de centro escolar (nuevos profesores, compañeros, normas, dificultad académica, nuevos episodios de acoso escolar...) desencadena situaciones de ansiedad que repercuten en su rendimiento académico y desarrollo social.

En el año 2004 comienza su etapa universitaria (cursando la Licenciatura de Historia), durante este año Emmit es diagnosticado de SA, se incorpora a una asociación de síndrome de Asperger y comienza a participar en diferentes actividades. Abandona la carrera en el año 2009 y la vuelve a retomar en el año 2010 con el apoyo de su familia y personas de la asociación. Finaliza sus estudios de Licenciatura en Historia en el año 2011 y comienza un máster en Gestión del patrimonio cultural y lingüístico español. En el año 2014 se involucra en un proyecto empresarial relacionado con el emprendimiento social el cual no termina de consolidarse. Es en el año 2016 cuando asume la presidencia de una asociación que trabaja por la inclusión y el asesoramiento a personas en riesgo de exclusión social, la cual preside hasta la actualidad con bastante éxito.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de las historias de vida de Isabel y Emmit nos acercamos a las diferentes experiencias que a lo largo de sus primeros años de vida han construido una «identidad de la diferencia», pues la identidad es una construcción social en permanente transformación

que se configura a partir del reconocimiento y pertenencia que el propio sujeto elabora en relación con sí mismo y con los demás (González, Cortés y Rivas, 2018).

3.1. Identidad de la diferencia en el ámbito social

La identidad, como dimensión personal, se construye socialmente y se configura en las relaciones que establece todo individuo con su grupo (Mijangos, 2015) «de un modo individual o grupal». Como se evidencia en los relatos, las relaciones personales de Isabel y Emmitt se han sustentado en comportamientos sociales y culturales «esperados» y «normalizados» por sus respectivos grupos sociales, promoviendo que la diversidad (en sus múltiples manifestaciones), haya estado constantemente cuestionada por estar asociada a una identidad que en muchos casos no se adapta al patrón esperado socialmente.

«En algunos momentos jugaba con niños, pero si un día no iba me preguntaban, me decían que hablaba raro, siempre me hacían muchas preguntas. A mucha gente parece molestarle la idea de no ser receptiva con las muestras de afecto y es algo que no creo que deba tener una justificación. Yo no siento que tenga la obligación de explicar nada, simplemente soy así, demuestro mi cariño a mi manera» (Isabel).

«Me sentía frustrado porque no podía comprender lo que me pasaba. De niño tenía alguna idea de que me pasaba algo porque notaba que no era como los demás. Cada vez que me reñían por hacer algo tenía la impresión de que me pasaba algo y de ser distinto a los demás, la gente de alrededor me miraba como si me juzgara» (Emmitt).

El proceso socializador pretende que los individuos aprendan y reproduzcan las costumbres, valores, tradiciones y significados del grupo cultural y social al que pertenecen y en el que se desarrollan. La socialización, que es un aprendizaje social que permite a los individuos perpetuar las tradiciones, los hábitos, los comportamientos y la cultura en la que se encuentran inmersos «endoculturación», se configura como «el proceso de aprendizaje de:

- a) Las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo.
- b) Las normas y valores que rigen esos patrones conductuales» (Yubero, 2005, p. 819).

Isabel y Emmitt han comparado sus conductas con la de otros miembros de su cultura, este ejercicio les ha permitido configurar un sentido y una identidad de la diferencia asentado en el autocuestionamiento y la auto duda permanente.

«En esos momentos creía que era al único al que le pasaban aquellas cosas y siempre me estaba preguntando que me ocurría realmente, ¿Por qué me pasaban esas cosas a mí? Me sentía distinto a los otros, no sé, vamos a ver, es que yo era una persona así tímida, callada, que seguía unos patrones de conductas que no seguían los demás» (Emmitt).

La endoculturación se convierte así en un proceso que constriñe la conducta de todo individuo en un sentido cultural y social, y le obliga a aprender, reproducir y adoptar las conductas, normas y valores sociales y culturales de su comunidad. La reproducción y puesta en práctica de estos comportamientos «aceptados» o «consensuados» socialmente facilita la supervivencia y la identificación social y cultural de los individuos con su grupo social; por el contrario, el cuestionamiento o la no reproducción de estos modelos sociales y culturales sobreimpuestos (Bourdieu, 1981), ha generado malestar, sanción y/o crítica por parte del grupo social de Isabel y Emmit hacia aquellas actitudes o prácticas que estos han valorado como «desadaptativas» y que se han alejado de los valores o comportamientos de estos grupos.

3.2. Identidad de la diferencia en el ámbito escolar

El diagnóstico, desde una perspectiva escolar, (1) asume habitualmente un carácter peyorativo y vinculado al déficit; y, (2) contribuye a la construcción de un discursos y prácticas segregadoras que se materializan en agrupamientos escolares justificados en función de la conducta y/o en el modo que tiene el alumnado de enfrentarse al currículum escolar.

Ambas dimensiones, vinculadas con la integración escolar, han configurado en Isabel y Emmit una identidad escolar asentada en la auto duda (Gergen, 1996) y en la sugestión. Como se desprende de sus relatos, asistimos a un escenario escolar en el que ambos han experimentado conductas de ostracismo académico y/o escolar mostrada por parte del profesorado y en el que se han naturalizado prácticas escolares excluyentes y segregadoras como un medio de atender al alumnado que no es capaz de aprehender el currículum ordinario.

«Por aquel entonces no existían las clases de refuerzo como existían en el instituto, por ello me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban a otra clase con los subnormales. No me gustaba que me hicieran exámenes distintos al del resto de mis compañeros, aquello me frustraba» (Isabel).

«Recuerdo que, en el colegio en lugar de jugar con los otros chicos, me quedaba en el patio paseando o pensando. Repetí un curso que fue tercero de primaria por los problemas que tenía, no era capaz de seguir las explicaciones de la clase, y además como que a Patricia no le preocupaba demasiado mi problema en sí, consideraron que era conveniente que me sacaran de clase» (Emmit).

«La profesora Patricia, esa profesora en vez de ayudarlo lo que hizo fue arrinconarlo, en vez de ayudarlo lo dejó ahí como si fuera un mueble» (Mari Carmen, madre de Emmit)

Asistimos a prácticas y acciones educativas que (1) se sostienen bajo un discurso cosificador y sobre tradiciones escolares segregadoras; y, (2) están vinculadas con el paradigma integrador y fundamentadas bajo lógicas asentadas en el déficit; aspectos que promue-

ven la autoduda (Gergen, 1996) y que los enfrenta ante el dilema de la identificación (Duk y Murillo) pues se personaliza en el alumnado las limitaciones o dificultades que se produzcan en el proceso de aprendizaje y que contribuyen al desarrollo de una identidad de la diferencia desde una dimensión escolar y académica.

Como hemos señalado anteriormente, son muchos los estudios (Carter, 2009; González, et al., 2019; Hernández y Van der Meulen, 2010; Little, 2002; Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law, 2014) que muestran la enorme incidencia de acoso escolar en alumnado con TEA, en este sentido, las trayectorias escolares de Isabel y Emmitt han estado también marcadas por experiencias escolares de acoso que han limitado y condicionado su desarrollo social y afectivo en el centro educativo.

«Todo empezó con una camiseta que a mí me gustaba, y dejé de ponérmela porque ella (Yusra) y otras cuatro niñas empezaron a burlarse de mí cuando llevaba puesta esa camiseta. Se burlaban de mi físico o de mis resultados académicos, divulgaron también que era lesbiana porque habían malinterpretado una frase mía, me vaciaban mi mochila en mis narices, o se ponían a leer mis notas» (Isabel).

«La primera vez que me hicieron bullying fue cuando tenía nueve años y acababa de entrar en la clase de Don José. Mi compañero Pablo me asustó con una araña de plástico. En aquella época me daban miedo las arañas, y yo lloré. Me acuerdo también que me daban pellizcos y eso me hacía mucho daño por mi hipersensibilidad. Además, sus amigos y él me solían acorralar en mi mesa sin poder escapar, y es ahí cuando me hacían daño. Recuerdo que en la primaria lloré mucho por todo lo que me hacían. Alguna que otra vez no quise ir al colegio, gracias a algunos profesores se paró el *bullying*» (Emmitt).

Asistimos a acciones violentas y de abuso hacia Isabel y Emmitt que se caracterizan por un desequilibrio de poder, que toma carácter intencional, dañino y que se repiten en el tiempo (Olweus, 1993). Estas experiencias han provocado que Isabel y Emmitt desarrollen conductas relacionadas con la fobia y/o el abandono escolar, sentimiento de aislamiento, soledad y baja autoestima, es decir, percepciones que aumentan la sensación de victimismo, indefensión y culpabilización, acentuando más si cabe la construcción de la «identidad de la diferencia» y que coinciden con las conductas recogidas en los estudios de Swearer-Napolitano (2011).

Estas experiencias escolares han configurado en Isabel y Emmitt una autopercepción personal y social —identidad de la diferencia— respecto a sus compañeros que ha favorecido la construcción de una identidad y una imagen personal y social que se ha forjado basándose en este fenómeno descrito.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Isabel y Emmitt han asistido a situaciones escolares —ostracismo, temor, discriminación, segregación y acoso escolar— que han repercutido de un modo considerable en la

construcción de su identidad social, escolar y personal. Estas prácticas segregadoras no han hecho más que acentuar y conformar una identidad de la diferencia que se ha construido a partir de los discursos y acciones docentes, de las diferentes decisiones y acciones escolares desarrolladas desde el entorno escolar y de las experiencias sociales y afectivas experimentadas en sus respectivos centros educativos.

Como se ha señalado en otros trabajos (González, Cortés y Rivas, 2018, 2020), esta identidad de la diferencia se ha configurado a través de un proceso cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimientos) y actitudinal (actos y comportamientos), que se ha desarrollado de forma lineal en tres estadios vinculados entre sí.

1. La autorreflexión que ambos han realizado acerca de sus conductas ha configurado una percepción de «diferencia». Isabel y Emmit han percibido que sus intereses, comportamientos y desarrollo social y relacional no ha sido o no es el mismo que el de sus iguales y/o familiares, generando contradicciones respecto a su identidad social.
2. Las reprimendas y la autorreflexión realizada acerca de sus respectivas experiencias sociales y conductuales han generado una situación emocional caracterizada por la culpabilización y la autoduda, influyendo de un modo considerable en su autoestima y estado emocional.
3. Estos aspectos han promovido conductas de «aislamiento voluntario» con el objetivo de evitar comentarios y/o situaciones sociales y/o escolares difíciles de gestionar.

Como hemos señalado anteriormente, la identidad se construye a partir de la(s) experiencia(s) y procesos de autoidentificación que realiza el individuo —basándose en esa experiencia—. En este sentido, los relatos de Isabel y Emmit, nos trasladan a escenarios sociales y escolar en el que algunas de sus conductas sociales y lingüísticas han sido sancionadas o reprimidas por no ajustarse a los patrones y/o modelos sociales o escolares esperados.

A pesar de las transformaciones experimentadas por la sociedad en los últimos años, continuamos en un proceso de transición hacia el paradigma de la inclusión (social, educativo, escolar, político) que no termina de consolidarse en la práctica. Por ello abogamos, por un lado, por la promoción de estrategias sistémicas que impulsen acciones de justicia social y solidaridad; por otro lado, por estimular desde los centros escolares acciones educativas inclusivas y cooperativas, pues estas favorecen prácticas escolares y educativas integradoras y significativas para dar respuesta a la diversidad (Cortés, González y Mesa 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition*. American Psychiatric Publishing.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.
- Bolívar, A. B. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Carmack, H. (2014). Social and Tertiary Health Identities as Argument in the DSM-V Asperger's/Autism debate. *Western Journal of Communication*, 78, 462-479.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145-154.
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90.
- Cornejo, M., Rojas, R. C. y Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Ehlers, S. y Gillberg, C. (1993). The Epidemiology of Asperger Syndrome: A Total Population Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1327-1350.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Ghaziuddin, M. (2008). Defining the behavioral phenotype of Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 138-142.
- Giménez, G. (1996). *La identidad social o el retoma del sujeto en Sociología, en identidad*. I/I Coloquio. Paul Kirchoff. Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAMJ1-24.
- González, B. A. (2018a). *Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- González, B. A. (2018b). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (ed.), *3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research* (pp. 37-43). Universidad de Málaga.
- González, B. A., Leite, A. E. M. y Rivas, J. I. (2018). La indagación educativa como instrumento de transformación social. En V. Martín Solbes y M. T. Castilla Mesa (coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 127-142). Octaedro.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Rivas, J. I. F. (2018). ¿Ser o no ser síndrome de Asperger? Relatos en torno a la identidad. *Devenir*, 34, 153-180.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 55-69.
- González, B. A., Cortés-González, P. y Rivas-Flores, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58.
- Harris, J. C. (2014). New classification for neurodevelopmental disorders in DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry*, 27, 95-97.
- Hervás, A. Z., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.

- Leite, A. E. M. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Universidad de Málaga.
- Liesa, M. O., Vázquez, S. T. y Latorre, C. C. (2018). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 97-111.
- Little, L. (2002). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9), 995-996.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Klin, A. (2003). Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 103-109.
- Mélich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124.
- Mijangos, J. C. N. (2015). Géneros escritos e identidad en alfabetizaciones académicas y escritura a través del currículo. *Devenir*, 29, 73-91.
- Morales, F., Páez, D., Deschamps, J. C. y Worchel, S. (1996). *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Promolibro.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing
- Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D. y Walters, S. J. (2012). *Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files*. ESRC End of Award Report, RES-000-22-3801. ESRC.
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 111-145). Novedades Educativas.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (eds.), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Octaedro.
- Stake, R. E. (1998). *El arte de la investigación del estudio de caso*. Morata.
- Swearer-Napolitano, S. M. (2011). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization (Paper 132). *Educational Psychology Papers and Publications*, (132).
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV, Socialización y Aprendizaje Social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa y E. Zubieta (eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson Education.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. y Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427.

70 Metodologías en la didáctica de las ciencias para el alumnado con NEE en Educación Secundaria

*Irene Gallego Martínez¹, María del Carmen Romero López²
y María Pilar Jiménez Tejada³*

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un factor que determina la construcción de la trayectoria vital de un individuo, ya que le permitirá alcanzar la autonomía personal y la participación plena en la sociedad. Sin embargo, para conseguir estos objetivos se necesita una mejora de la educación que conduzca a la integración social (Benito-Martínez, 2010). Es tal la importancia de una educación de calidad y en igualdad de condiciones que en el 2015 la Asamblea General de la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, plantea como objetivo cuatro «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas». Uno de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad es el de una educación de calidad, gratuita, inclusiva y en igualdad de condiciones. Este derecho a la educación está avalado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, capítulo IV, artículo 18, y en el artículo 24 de la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A pesar de lo anterior, la realidad en las aulas de educación secundaria es otra. En el curso 2018-2019, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) matriculado en centros ordinarios ha ascendido un 30,1%. En los centros de Educación Secundaria Obligatoria se encuentran matriculados un total del 30,3% de alumnos/as con NEE. Sin embargo, a pesar de este incremento en los centros de educación general, este alumnado se encuentra con grandes obstáculos en el aprendizaje. Estos obstáculos dificultan la igualdad de oportuni-

1 Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación).

2 Profesora ayudante doctora. Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación).

3 Profesora titular de la Universidad. Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación).

dades en la educación, más concretamente en la enseñanza de las ciencias, ya que los programas de educación referidos a la tecnología y la ciencia generalmente no presentan adaptaciones (Mastropieri et al., 2006). Además hay pocas metodologías y materiales específicos, y bajas expectativas por parte del profesorado de ciencias (Bermejo et al., 2002). Otra razón es que los docentes de ciencias carecen de formación psicopedagógica (Mastropieri y Scruggs, 1992).

2. DESARROLLO DEL TEMA

La inclusión educativa es un modelo teórico y práctico que impulsa la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Booth y Ainscow (2015), autores principales de este modelo, mencionan que la inclusión educativa conlleva:

«incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación, mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje, reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad...» (2015, p. 15).

Sin embargo, a pesar de que este modelo está extendido por todo el mundo, su aplicación se hace difícil. La educación en igualdad de oportunidades consiste en que el alumnado, con o sin discapacidad, pueda decidir sobre su formación, sobre su futuro. No obstante, hoy en día sigue la idea de que las ciencias solo pueden ser cursadas por alumnos/as con una mayor capacidad académica (Essex, 2018). Esto hace que el alumnado con NEE generalmente no opte por esta opción y si lo hace normalmente termina abandonando estas materias, debido al desequilibrio que hay entre las necesidades educativas especiales del alumnado y los programas de ciencias (Mastropieri et al., 2006; Cawley et al., 2002).

Este modelo educativo defiende una institución en la que todo el mundo tenga el mismo derecho a participar (Ainscow, 2001). Por tanto, en los centros de Educación Secundaria Obligatoria se debe considerar la partición del alumnado con NEE en ciencias, ya que es una competencia académica que todo el alumnado debe adquirir (No Child Left Behind Act [NCLB], 2002).

Norman et al. (1998) en su estudio de encuestas afirman que los docentes de ciencias experimentales tienen poca formación y experiencia en la enseñanza de las ciencias para estudiantes con NEE, ya que no conocen metodologías que pueden mejorar el aprendizaje de alumnos/as con NEE. Al igual que mencionan que a veces los docentes tienen opiniones estereotipadas sobre lo que puede y no puede hacer el alumnado con NEE.

Es este contexto se ha realizado una revisión sistemática con el objeto de proporcionar información sobre las diferentes metodologías que hoy en día se han estudiado en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE. Esta información sirve para posteriormente diseñar, implementar y evaluar propuestas de trabajo en la didáctica de las ciencias, cuya meta final sería la aplicación de una enseñanza de calidad e inclusiva que

beneficie a todo el alumnado con o sin NEE, ya que no se trata de encontrar una pedagogía diferente sino una educación en igualdad de oportunidades.

3. METODOLOGÍA

Para esta revisión sistemática se siguieron los 27 ítems de la declaración PRISMA (Liberati et al., 2009). Se establecieron los siguientes términos de búsqueda «students with disabilities», «special need student», «students needs disabilities», «science education» science, «science curriculum», «science educational need*», «secondary education», «high school».

Los criterios específicos de selección fueron: artículos publicados en las fechas 1990-2019, ambos inclusive, diferentes estudios publicados en las bases de datos de WOS en las categorías de ciencias sociales, ciencias tecnológica, artes humanitarias y diferentes categorías de educación (educación especial y educación en investigación educativa), en SCOPUS, Dialnet e ÍNDICESCSIC; estudios empíricos y teóricos; estudios dirigidos al alumnado de educación secundaria; estudios que hagan referencia, bien en su título, resumen o palabras clave a la alumnado con NEE (siguiendo la definición de NEE de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017); estudios que exponen implicaciones educativas y/o metodologías referentes a la didáctica de las ciencias para el alumnado con NEE.

A continuación, se realizó una lectura profunda utilizando las guías del Programa de Habilidades de Lectura Crítica (Critical Appraisal Skills Programme [CASP], 2018), para evaluar la calidad de los artículos según su diseño (estudios de casos, revisiones sistemáticas, estudios de cohorte y estudios cualitativos). En el caso de los artículos que han usado un diseño de un caso experimental se ha utilizado los indicadores de calidad desarrollados por Horner et al. (2005). Para verificar la calidad de los artículos que describen un proyecto educativo o una propuesta didáctica se utilizó la lista de control para proyectos de Rosende et al. (2010). Por último, se usó la lista de verificación de Manterola y Astudillo (2013) para evaluar los diseños observacionales descriptivos.

4. RESULTADOS/DISCUSIÓN

Se obtuvo un total de 816 artículos publicados de los cuales se seleccionaron 47 tras aplicar los criterios de selección.

Las metodologías y/o estrategias estudiadas en la mayoría de los artículos tratan de enriquecer la enseñanza-aprendizaje de ciencias en el alumnado con NEE en los centros de educación general. Se ha podido observar que las metodologías/estrategias utilizadas son muy dispares. Se encontraron estrategias tan sencillas como el uso de la mnemotécnica y el método de las palabras clave para el aprendizaje del vocabulario científico, así como el uso de cuestionarios en los que el propio alumnado se evalúa aprendiendo de sus errores (Scruggs et al., 2010). Leins et al. (2014) defienden la importancia del uso de estrategias autorreguladas que aplican el uso de técnicas mnemotécnicas y de organizadores gráficos para el aprendizaje de las ciencias.

En otro artículo se menciona la enseñanza de organizadores para comprender la estructura de un texto antes de leer, completando una hoja de análisis y resumiendo antes y después de la lectura (Carnahan et al., 2015). Barnett et al. (2018) se mantienen en esta línea y se centran en las listas de verificación (soportes concretos, como una señal escrita o visual que describe explícitamente las interacciones o los pasos necesarios para completar una actividad), el uso de guiones visuales y organizadores gráficos. Berg y Wehby (2013) utilizan la instrucción explícita y la instrucción cognitiva con organizadores de avance para el estudio de los contenidos y vocabulario científico.

Para el alumnado con discapacidad visual autores como Bermejo et al. (2002), Gehibíe et al. (2013) y Kumar et al. (2018) defienden la enseñanza multisensorial, utilizando materiales tridimensionales y analogías que les permita al alumnado relacionar conceptos científicos abstractos con otros patrones que pueda controlar a través de los demás sentidos.

Dickenson et al. (2013) destacan el uso del laboratorio cognitivo (pensar en voz alta) para que el estudiantado pueda verbalizar sus pensamientos en tiempo real a la hora de resolver un problema. Es muy recurrente el estudio del tiempo de demora en la enseñanza de tareas discretas o encadenadas. Esta estrategia ha sido investigada por autores como Britton et al. (2017); Heinrich et al. (2016); Riggs et al. (2013); Johnson et al. (1996) y Jiménez et al. (2009).

Algunos autores han mostrado interés por la inclusión del alumnado con discapacidad en las carreras universitarias SEM (ciencias, ingeniería y matemáticas) y STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), proponiendo diversas estrategias. La mayoría de autores opta por cursos STEM en educación secundaria apoyados por simulaciones, tecnologías de asistencia, como lectores de pantalla y pruebas orales en los ordenadores, y la administración de adaptaciones que combinan dos o más herramientas de configuración, tiempo y asistencia y el empleo de dispositivos accesibles de recolección de datos científicos (Scalise et al., 2018; Supalo et al., 2014; Gottfried et al., 2016; Supalo et al., 2016; Wei et al., 2017; Napper et al., 2002).

La interacción social de las personas que están alrededor del alumnado con NEE es un pilar fundamental. Permite al alumnado desarrollar su autodeterminación y aumentar su motivación para el aprendizaje de las ciencias, para ello se ha usado la mediación entre pares y las comunidades de aprendizaje (Izzo et al., 2011; Whitney et al., 2012; Carter et al., 2007; Powers et al., 2015; Scruggs et al., 2010; Okilwa y Shelby, 2010).

Las investigaciones incluidas en esta revisión van encaminadas a que haya cambios en las áreas del currículo, aumente la participación de los y las estudiantes en las aulas y al diseño de materiales en función a las necesidades del alumnado, es decir, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los centros de educación secundaria. Para poder conseguir esta meta el uso de la tecnología como apoyo a la accesibilidad es esencial. Se ha desarrollado películas didácticas que demuestran experimentos químicos para el alumnado con discapacidad auditiva, videojuegos para que pueda interactuar con el plan de estudios, cuadernos electrónicos y bolígrafos inteligentes, simulaciones con modelos 3D para interactuar con sus mediadores, realidad virtual, y software e interfaces que producen tonos audibles o valores numéricos facilitando los experimentos en el laboratorio para el alumnado con dificultades (Jagodzinski y Wolski, 2012; Marino et al., 2014; Miller et al., 2013; Ok et al., 2017; Moore, 2015; Supalo et al., 2016; Wei et al., 2017).

Son muchas las estrategias y/o metodologías que se pueden aplicar hoy en día en las aulas de educación secundaria para el aprendizaje-enseñanza de las ciencias para el alumnado con NEE. Hay que tener en cuenta que estas estrategias no solo benefician al alumnado con NEE sino también son enriquecedoras para el alumnado sin NEE. No obstante, todavía hay un desconocimiento de estas metodologías y bajas expectativas por parte de los docentes. El DUA no trata de buscar una pedagogía diferente o una educación especial, simplemente una educación en igualdad de oportunidades.

5. CONCLUSIONES

Existe escasa bibliografía específica relacionada con la didáctica de las ciencias experimentales, a pesar de la importancia de las ciencias para el alumnado con NEE (Kaplan y Ciftci-Tekinarslan, 2013; McGinnis y Kahn, 2014; Miller, 2012: citado en Miller et al., 2013). El reducido número de publicaciones hace necesaria la presente revisión sistemática.

Son muchas las estrategias o metodologías que mejoran el aprendizaje-enseñanza del alumnado con NEE; siendo cada vez más frecuente el uso de diferentes dispositivos electrónicos, hardware y/o software como herramientas de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias del alumnado con NEE en centros de educación secundaria. Esto les facilitará, en un futuro, su inclusión en las carreras universitarias SEM y STEM. Sin embargo, el empleo de los dispositivos tecnológicos no es suficiente en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales. El alumnado con o sin NEE necesita aumentar su motivación por el aprendizaje de las ciencias y desarrollar su autodeterminación, para ello se ha utilizado estrategias tan simples e importantes como el empleo de la mediación entre pares y las comunidades de aprendizaje.

Esta revisión ha permitido conocer las diferentes estrategias o metodologías que actualmente se han utilizado en la enseñanza-aprendizaje las ciencias experimentales para el alumnado con NEE. Cabe preguntarse si las revistas en las que se han publicado los artículos revisados son conocidas por el profesorado de ciencias y si están disponibles para su consulta, pues de poco vale que se difundan a través de un medio que no llegue a la comunidad educativa. Si esto es así, es fundamental el papel del profesorado que se encarga de la formación inicial de los futuros docentes de enseñanza secundaria, pues puede acceder con más facilidad a estas publicaciones y darlas a conocer.

Si queremos que la integración del alumnado con NEE sea real, es deseable establecer lazos entre universidad y centros educativos. Contar con equipos multidisciplinares que permitan un intercambio de conocimiento es fundamental en la formación permanente del profesorado de educación secundaria.

Por otra parte, es responsabilidad del docente conocer las necesidades del alumnado, ya que cada estudiante es diferente y, por tanto, la estrategia que se utiliza para una persona no significa que sirva para otra con la misma discapacidad (Belson et al., 2013). Por ello las estrategias se tienen que integrar en el entorno de instrucción y ajustar a las necesidades del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Barnett, J. H., Trillo, R. y More, C. M. (2018). Visual supports to promote science discourse for middle and high school students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 53(5), 292-299. <https://doi.org/10.1177/1053451217736865>
- Benito-Martínez, J. (2020). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 17-24.
- Belson, S. I., Hartmann, D. y Sherman, J. (2013). Digital Note Taking: The Use of Electronic Pens with Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 28(2), 13-24. <https://doi.org/10.1177/016264341302800202>
- Berg, J. L. y Wehby, J. (2013). Preteaching strategies to improve student learning in content area classes. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 14-20. <https://doi.org/10.1177/1053451213480029>
- Bermejo García, M. L., Mellado Jiménez, V. y Fajardo Caldera, M. I. (2002). El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 25-34. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2653883>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, trad.). FUHEM.
- Britton, N. S., Collins, B. C., Ault, M. J. y Bausch, M. E. (2017). Using a constant time delay procedure to teach support personnel to use a simultaneous prompting procedure. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 102-113. <https://doi.org/10.1177/1088357615587505>
- Carnahan, C. R., Williamson, P., Birri, N., Swoboda, C. y Snyder, K. K. (2016). Increasing comprehension of expository science text for students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 208-220. <https://doi.org/10.1177/1088357615610539>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A. y Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 213-227. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-55049134352ypartnerID=40ymd5=94ce92bd85a726f-ca3c92104f3d13512>
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. y Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435. <https://doi.org/10.1177/001440290206800401>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Sevilla: Dirección General de Participación y Equidad.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006, 13 de diciembre). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *BOE* (96).
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Case Control Study) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Cohort Study) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>

- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Qualitative Study) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Qualitative) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Randomised Controlled Trial) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP (Systematic Review) Checklist*. Consultado el 4 de abril de 2019. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Dickenson, T. S., Gilmore, J. A., Price, K. J. y Bennett, H. L. (2013). Investigation of science inquiry items for use on an alternate assessment based on modified achievement standards using cognitive lab methodology. *Journal of Special Education*, 47(2), 108-120. <https://doi.org/10.1177/0022466911414720>
- Essex, J. (2018). Why «science for all» is only an aspiration: staff views of science for learners with Special Educational Needs and Disabilities. *Support for Learning*, 33(1), 52-72. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-9604](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9604)
- Gehibié, C., Hernández, I., Rico, J. N. y Treviño, D. (2013). *Educación científica de niños con o sin discapacidad visual por medio de representaciones táctiles-auditivas y actividades multisensoriales*. Universitat de València. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308176/0>
- Gottfried, M. A., Bozick, R., Rose, E. y Moore, R. (2016). Does career and technical education strengthen the STEM pipeline? comparing students with and without disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 232-244. <https://doi.org/10.1177/1044207314544369>
- Heinrich, S., Collins, B. C., Knight, V. y Spriggs, A. D. (2016). Embedded simultaneous prompting procedure to teach STEM content to high school students with moderate disabilities in an inclusive setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 41-54. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85007283982ypartnerID=40ymd5=92bec8ebb03cb5c992284c04aa626474>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. y Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 165-179
- Izzo, M. V., Murray, A., Priest, S. y McArrell, B. (2011). Using student learning communities to recruit STEM students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 301-316.
- Jagodzinski, P. y Wolski, R. (2012). Assessing the educational effectiveness of films of chemical experiments for educating deaf-mute junior high and high school students. *Journal of Chemical Education*, 89(9), 1122-1127. <https://doi.org/10.1021/ed101052w>
- Jimenez, B. A., Browder, D. M. y Courtade, G. R. (2009). An exploratory study of self-directed science concept learning by students with moderate intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 33-46. <https://doi.org/10.2511/rpsd.34.2.33>
- Johnson, P., Schuster, J. y Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 6(4), 437-458. <https://doi.org/10.1007/BF02110516>
- Kaplan, G. y Ciftci-Tekinarslan, I. (2013). A Comparison of knowledge levels of students with and without intellectual disabilities about astronomy concepts. *Elementary Education Online*, 12(2), 614-627.

- Kumar, A., McCarthy, L. A., Rehn, S. M., Swearer, D. F., Newell, R. N., Gereta, S. y Ringe, E. (2018). Exploring scientific ideas in informal settings: Activities for individuals with visual impairments. *Journal of Chemical Education*, 95(4), 593-597. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00488>
- Leins, P. A., Cuenca-Carlino, Y., Kiuahara, S. A. y Jacobson, L. T. (2017). The flexibility of self regulated strategy development for teaching argumentative text. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 81-87. <https://doi.org/10.1177/1053451217693367>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- McGinnis, J. R. y Kahn, S. (2014). Special needs and talents in science learning. En N. G. Lederman y S. K. Abell (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (vol. 2, pp. 223-245). Mahwah, NJ: Routledge, Taylor and Francis.
- Manterola, C. y Astudillo, P. (2013). Lista de Verificación para el Reporte de Estudios Observacionales Descriptivos: Iniciativa MINCIR. *International Journal of Morphology*, 31(1), 115-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022013000100018>
- Marino, M. T., Becht, K. M., Vasquez, E., III, Gallup, J. L., Basham, J. D. y Gallegos, B. (2014). Enhancing secondary science content accessibility with video games. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/00400599145422762>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. y Nicole, C. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes test. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ758174.pdf>
- Mastropieri, M. A. y Scruggs, T. E. (1992). Science for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 62(4), 377-411. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062004377>
- Miller, B. T., Krockover, G. H. y Doughty, T. (2013). Using iPads to teach inquiry science to students with a moderate to severe intellectual disability: A pilot study. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 887-911. <https://doi.org/10.1002/tea.21091>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2018-2019*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f2d14a4-8a98-4023-adcd-9f1f041f5005/notaresumen.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013, 3 de diciembre). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *BOE*, 289, 95635-95673. <https://sid.usal.es/18186/3-1-4>
- Moore, E. B. (2016). ConfChem conference on interactive visualizations for chemistry teaching and learning: Accessibility for PhET interactive simulations-progress, challenges, and potential. *Journal of Chemical Education*, 93(6), 1160-1161. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00772>
- Napper, S. A., Hale Jr., P. N. y Puckett, F. J. (2002). Motivating students with disabilities to prepare for SEM careers. *Journal of Engineering Education*, 91(3), 361-365. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00716>
- US Government (2002, 8 de enero). *No Child Left Behind Act (NCLB)*. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

- Norman, K., Caseau, D. y Stefanich, G. P. (1998). Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey results. *Science Education*, 82(2), 127-146. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199804\)82:2<127::AID-SCE1>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199804)82:2<127::AID-SCE1>3.0.CO;2-G)
- Ok, M. W., Hughes, J. E. y Boklage, A. (2018). Teaching and learning biology with iPads for high school students with disabilities. *Journal of Educational Computing Research*, 56(6), 911-939. <https://doi.org/10.1177/0735633117713113>
- Okilwa, N. S. A. y Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463. <https://doi.org/10.1177/0741932509355991>
- Organización de Naciones Unidas (2020, 7 de septiembre). *Década de acción*. Objetivos de desarrollo sostenible. Consultado 4 de septiembre de 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Powers, L. E., Schmidt, J., Sowers, J. y McCracken, K. (2015). Qualitative investigation of the influence of stem mentors on youth with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/2165143413518234>
- Riggs, L., Collins, B. C., Kleinert, H. y Knight, V. F. (2013). Teaching principles of heredity to high school students with moderate and severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 30-43. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84880583832partnerID=40ymd5=afd339abd4501f56db6fb9b4b8e39b12>
- Rosende, Í. C., Vitoria, I. B. e Izazelaia, J. M. O. (2010). *Guía para la elaboración de proyectos* (1.ª ed., p. 18). http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1397/guia_elaboracion_proyectos_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scalise, K., Irvin, P. S., Alresheed, F., Zvoch, K., Yim-Dockery, H., Park, S. y Partsafas, A. (2018). Accommodations in digital interactive STEM assessment tasks current accommodations and promising practices for enhancing accessibility for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0162643418759340>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Berkeley, S. y Graetz, J. E. (2010). Do special education interventions improve learning of secondary content? A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 437-449. <https://doi.org/10.1177/0741932508327465>
- Supalo, C. A., Humphrey, J. R., Mallouk, T. E., Wohlers, H. D. y Carlsen, W. S. (2016). Examining the use of adaptive technologies to increase the hands-on participation of students with blindness or low vision in secondary-school chemistry and physics. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 1174-1189. <https://doi.org/10.1039/c6rp00141f>
- Supalo, C. A., Isaacson, M. D. y Lombardi, M. V. (2014). Making hands-on science learning accessible for students who are blind or have low vision. *Journal of Chemical Education*, 91(2), 195-199. <https://doi.org/10.1021/ed3000765>
- Wei, X., Yu, J. W., Shattuck, P. y Blackorby, J. (2017). High school math and science preparation and postsecondary STEM participation for students with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 83-92. <https://doi.org/10.1177/1088357615588489>
- Whitney, J., Langley-Turnbaugh, S., Lovewell, L. y Moeller, B. (2012). Building relationships, sharing resources, and opening opportunities: A STEM learning community builds social capital for students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 131-144.

71

Programa de prevención y capacitación resiliente para mujeres con discapacidad intelectual víctimas de abusos sexuales

*Moisés Mañas Olmo¹, Blas González Alba²
y Pablo Cortés González³*

1. INTRODUCCIÓN

El programa que presentamos a continuación surge, de un modo general, del trabajo de reflexión y análisis que hemos realizado a lo largo de estos años como educadores en un centro de personas con discapacidad, y de un modo particular del trabajo de tesis doctoral del primero de los autores⁴, en la que se reconoció un caso sospechoso de abusos sexuales sobre una mujer residente. Es en este punto donde damos comienzo a una profunda investigación sobre esta temática y que configura esta propuesta de programa de prevención y capacitación resiliente de mujeres con DI víctimas de abusos.

Cuando hablamos de abusos sexuales a PCDI, lo primero que debemos destacar es que no fue hasta los años ochenta cuando se comenzó a pensar que las PCDI podrían ser sexuadas (Acosta, Costales, Meisoza y Borges, 2015; Pérez, Cabrera y Díaz, 2016); hasta entonces, esta función biológica como ser humano se había obviado, en cierta medida amparados en una visión social de la discapacidad centrada en la infantilización (Martín y Micheletti, 2019; Ruiz, 2016) que no consideraba a este colectivo como personas social, emocional, física, sexual y cognitivamente necesitadas.

Esta situación ha promovido a que la prevalencia de los abusos sexuales en las PCDI sea bastante mayor que en las personas sin discapacidad, máxime si son mujeres, tal y como demuestran los estudios de Querol (1990), Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado (2002), Morentin, Arias, Rodríguez y Verdugo (2012), Santín (2012), y Guitiérrez-Bermejo (2017), Hague, Thaira y Magowan (2007) o McCarthy (1999).

1 Profesor sustituto interino, departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Málaga, España, moises@uma.es

2 Profesor pedagogía terapéutica Junta de Andalucía, Universidad de Málaga, España. blas@uma.es

3 Profesor titular, departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Málaga, España. pcortes@uma.es

4 (Tesis doctoral) Mañas, M. (En curso). Resiliencia y discapacidad intelectual en entornos residenciales desde las Historias de vida. Universidad de Málaga. Dirigida por Pablo Cortés (UMA) y tutorizada por Antonia González (UMA).

Tal y como argumentan autores como Morentin, Arias, Rodríguez y Verdugo (2012), Scior, McLoughlin y Sheridan (2010), Wilson y Scior (2015), la forma de interpretar estos hechos abusivos ha sido muy diferente en cada una de las víctimas; en algunos casos llegando a entenderse, por parte de la víctima, como algo natural dentro del núcleo familiar o de la pareja, en algunos casos se han mitificado argumentando que no existían (Westcott y Cross, 1996) apoyados en una crítica social que argumentaba que existía una enorme falta de credibilidad percibida en los testimonios (Henry, Ridley, Perry y Crane, 2011; Peled, Iarocci y Connolly, 2004; Gutiérrez-Bermejo, 2017).

Todas estas situaciones se han mantenido en el tiempo debido a una visión sobre las PCDI en la que estas eran entendidas como seres manipulables y controlables, sostenidas sobre representaciones sociales amparadas en la inferioridad de este colectivo (Celada, 2015), que ha sido más acentuada aún si han convivido en entornos colectivos (centros penitenciarios, residencias, etc.) (Martínez y Planella, 2010).

La escasa consideración por parte de algunos organismos sociales hacia las denuncias de mujeres que han sido víctimas de violencia (Gomiz, 2015), la falta de programas específicos destinados a la prevención y el aumento continuado de casos en los últimos años, nos hace pensar que es necesario crear programas más específicos que, por un lado, prevengan este tipo de situaciones y, por otro, potencien las capacidades resilientes de este colectivo; entendiendo esta desde una perspectiva socioeducativa (González y Cortés, 2020), como la «capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores» (Cyrulnik, Manciaux, Vanistendael y Lecomte, 2003, p. 22).

2. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LOS ABUSOS SEXUALES Y CAPACITACION RESILIENTE EN PCDI (PPASCR)

2.1. Objetivos

- Adquirir los conceptos básicos sobre sexualidad que les ayude a posibles contrastar situaciones violentas.
- Prevenir los abusos o violencia sexual, sin el consentimiento o sin la capacidad de consentir de las víctimas.
- Capacitar a las personas víctimas o *vulnerables*, desde una perspectiva resiliente, en el afrontamiento de este tipo de situaciones.
- Proveer a las organizaciones de un plan de actuación desde el que poder ayudar a las víctimas en la prevención de estos abusos.

2.2. Fases de implementación

El programa se desarrolla en tres fases —formación, capacitación-prevención y contención—, para ello nos sirve de guía el modelos de intervención «Juntos contra el abu-

so» de Philip Madden (European Association of Services Provides for People with Disabilities, EASPD), el programa desarrollado por la fundación ACADAR (2018) sobre prevención de los abusos a niñas y mujeres con discapacidad y la guía para profesionales sobre la violencia sexual contra las mujeres con discapacidad, elaborado por el CIBS (2016).

Grosso modo intentamos generar un aprendizaje que sea globalizado (Soler y Artega, 2014), crítico-constructivo (Romero, 2009) y activo (Huber, 2008), al mismo tiempo hemos seguido unas Orientaciones didácticas afectivo-sexuales⁵ generales que son las siguientes:

- Generar entornos de confianza.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas.
- Responder a sus intereses y curiosidades afectivo-sexuales, siempre con la verdad.
- Favorecer la diferenciación entre lo que es porque así viene dado (genitales femeninos y masculinos) y lo que es según la sociedad (Características de género).
- Favorecer la eliminación de deseos que no son beneficiosos.
- Cuidar el vocabulario y la entonación que utilizemos.
- Incidir en el conocimiento de las partes del cuerpo.
- Tratar de averiguar las necesidades interpersonales en la satisfacción de los deseos de cada PCDI.
- Dar a conocer las prácticas de riesgo.

Al mismo tiempo, hemos creído conveniente el uso de Instrumentos de evaluación, como son el Cuestionario sobre el SIDA y hábitos sexuales (Espada y Quiles, 2001) y el Cuestionario sobre sexualidad y contracepción (Oliva, Serra y Vallejo, 1993).

Fase 1. formación «respetando nuestra sexualidad»

Esta primera fase consta de cinco sesiones grupales en las que el/la profesional especialista en primer lugar se encargará de profundizar en los conceptos que creemos son esenciales (agresión, abuso, acoso, exhibicionismo sexual, etc.). En segundo lugar, trataremos de generar un debate abierto sobre las diferentes perspectivas individuales que se pueden tener sobre estos conceptos, hallazgos o indicadores de violencia sexual, experiencias, etc., en el que, como telón de fondo, trataremos de dejar claro que debemos pretender relaciones sexuales que sean respetuosas y fieles a nuestras creencias y posicionamientos como personas y que en ningún caso deben estar sustentadas en el desconcierto o el miedo.

Por último, trataremos de romper con los posibles mitos y creencias falsas existentes y muy extendidas en nuestros días —las mujeres con discapacidad son como niñas, son asexuadas, nos son personas deseadas, no pueden tomar decisiones con respecto de su sexualidad—.

⁵ Para un mayor desarrollo de esta información consultar Bolaños, González, Jiménez, Ramos y Rodríguez (1994), Rodríguez-Mayoral, Moretin, Arias y López (2006).

Fase 2. capacitación y prevención «nosotras podemos»

Es importante matizar que debemos tener en cuenta una serie de indicadores que pueden ser sospechosos de violencia sexual recibida, y cuyo conocimiento, por parte de las mujeres de este colectivo, puede prevenir muchos de estos casos; ya que, como comentábamos con anterioridad, algunas mujeres con DI no siempre son conscientes de que determinados actos (físicos o verbales) pueden ser indicativos de violencia y que, por el contrario, quedan asumidos como naturales:

- Lesiones en las zonas genitales o anales.
- Desgarros o cicatrices vaginales, anales, en el perineo o tabique vaginorrectal.
- Picor o erosiones en la zona anal.
- Lesiones o moratones en las piernas, mamas o nalgas.
- Insultos dirigidos hacia su persona infravalorando su condición de mujer.

En esta fase, centraremos la mirada en el bienestar de la persona y en la capacitación de la posible víctima como agente de cambio a través de cinco sesiones grupales y una o dos individuales (dependiendo de las necesidades), en las que trataremos de proveer a estas de estrategias psicológicas de afrontamiento (Amezcuca, Pérez y Quiroz, 2019) que versan en torno a la mejora de la autoestima, el autoconcepto positivo (Moles, 1991; Gamboa, 2010) y la mejora de las capacidades resilientes (Cortés, 2013; González, Mañas y Cortés, 2016; González, 2018; Mañas y Cortés, 2016).

Más concretamente, considerando las aportaciones de algunos autores se van a desarrollar habilidades como:

- Mejora de las capacidades de introspección (Melillo y Suárez, 2001; Wagnild y Young, 1993) con la que poder percibirse a cada una de ellas, sus sentimientos, opiniones y pareceres de forma diferenciada al del resto de la sociedad.
- Potenciación de las capacidades y posibilidades de interacción social (Gamboa, 2010) y la participación social (Villalobos y Castelán, 2008), como elementos fundamentales en los que apoyarse a la hora de enfrentar cualquier situación complicada y en el que encontrar recursos y ayuda.
- Desarrollo de la convicción y mejora de la perseverancia (Wagnild y Young, 1993), como capacidades esenciales en la consecución de sus logros y objetivos personales independientemente de las circunstancias.

Fase 3: Contención. «Nunca más, yo y mis derechos»

Esta última fase de implementación del programa la destinaremos al empoderamiento de cada una de las mujeres del programa, con el propósito de visibilizar posibles estrategias, derechos y capacidades de actuación que pueden tener ante un posible caso de violencia sexual que les haga sentirse con mayor fuerza para contrarrestar las diferentes situaciones de ataque.

Entre estas podemos destacar:

- Acompañamiento y asesoramiento profesional.
- Derecho a la tutela de la salud de la víctima en el orden físico y psíquico (art. 43, CE).
- Derecho de asociación (art. 22, CE).
- Derecho a ser parte en el proceso (arts. 110 y 119, LECr).
- Derecho a la asistencia de abogado/a y procurador/a de oficio (art. 119, LECr).
- Protección de los derechos de la víctima por el Ministerio Fiscal (art. 781.2, LECr reformado por Ley Orgánica 7/1988, de 28 de diciembre).
- Derecho a la restitución, reparación y resarcimiento civil (art. 100, LECr; arts. 110 y ss, CP).

Al mismo tiempo, informaremos a las mujeres del programa, por un lado, de sus derechos a una ayuda económica que queda recogida en la Ley 35/1995, con las que podrán sufragar los posibles daños psicológicos y físicos; por otro lado, informaremos de las existencias de diferentes agrupaciones, asociaciones, aplicaciones móviles, números de asistencia, etc.

- Atención psicológica a las víctimas de violencia de género, teléfono: 629 777 595.
- Aplicaciones móviles: AgresiónOFF y Escapp.
- Teléfono de información a las Mujeres 900 400 273.
- Confederación de mujeres en igualdad. <http://www.mujieresenigualdad.com/>
- Fundación mujeres: <http://www.fundacionmujeres.es/>

3. CONCLUSIONES

Tal y como hemos presentado al principio del capítulo, desde una dimensión social seguimos careciendo del conocimiento suficiente acerca de la repercusión que tienen los abusos sexuales en las mujeres con DI y sobre cómo se construye el significado individual, y la autopercepción en este tipo de situaciones vivenciadas.

Pensamos que sigue existiendo una incesante corriente social que infantiliza y minusvalora a las PCDI, asociada a una elevada preocupación por evitar situaciones de riesgo para este colectivo debido a la elevada predisposición a la violencia sexual del mismo (De Querol, 1990; Guitiérrez-Bermejo, 2017; Hague, Thaira y Magowan, 2007; McCarthy, 1999; Morentin, Arias, Rodríguez y Verdugo, 2012; Santín, 2012; Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002).

Esta situación se debe a una despreocupación y dejadez por parte de los organismos sociales en lo referente a la formación y capacitación de PCDI en aspectos emocionales, cognitivos, sociales y sexuales, que, a su vez, repercute en una falta de empeño por prepararlos para enfrentarse a la sociedad en la que viven.

Bajo este escenario debemos trabajar con empeño ante la mejora del empoderamiento personal y luchar contra la falta de igualdad hacia este colectivo (Martorell y Alemany,

2017) para construir una sociedad que sea más justa e igualitaria con ellas, partiendo de que sus necesidades (físicas, psicológicas, educativas, etc.) son las mismas que las de las mujeres sin discapacidad (Moretin, Arias, Rodríguez y Verdugo, 2012).

Es importante destacar que aunque los programas de prevención e intervención con este colectivo ante las situaciones de violencia sexual no hayan reducido la incidencia de las mismas, sí ha existido un avance en lo que respecta al desarrollo y la preocupación por estas temáticas en lo que al colectivo de profesionales encargados del trabajo con este grupo de personas se refiere, lo cual ha conllevado al desarrollo de programas cada vez más específicos destinados a mejorar habilidades conductuales, sociales, etc. (Bolaños et al., 1994; Rodríguez-Mayoral, Moretin, Arias y López, 2006; Navarro, Torrico y López, 2010), entre los que destacamos los siguientes:

TABLA 71.1

- PHS: Programa de Habilidades Sociales. Programas conductuales alternativos (Verdugo, 1997).
- Prevenir el sida. Guía para padres y educadores. Madrid: Pirámide (Espada y Quiles, 2001).
- Violencia sexual hacia las niñas y mujeres con discapacidad. Xunta de Galicia (ACADAR, 2018).
- Carpetas didácticas de educación afectivo-sexual. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Canarias (Bolaños et al., 1994).
- Mujeres con discapacidad y violencia sexual: una guía para profesionales. Consejería para la igualdad y el bienestar social (CIBS, 2016).

Fuente: elaboración propia.

Con la intención de terminar este capítulo queremos dejar claro que nuestro propósito no es mostrar una imagen de las mujeres con DI como personas débiles. Lo que sí pretendemos es dejar una visión clara acerca la perspectiva social que sigue existiendo en torno a este colectivo y, sobre todo, remarcar la necesidad de generar programas de intervención y prevención que sean accesibles, adaptativos y realistas en cuanto a la problemática que sufre este colectivo de mujeres, dejando de lado la idea extendida socialmente de que las PCDI son difícilmente accesibles a la hora de hablar sobre sus experiencias, emociones, pensamientos, etc. (Bettenay, Ridley, Henry y Crane, 2014). Debemos asumir que «reconocer la discapacidad conlleva asumir el cambio en cuanto a las formas de acercarnos a las personas, a los posicionamientos que tomamos ante ellos» (Mañas, González y Cortés, 2020), y atender a la posibilidad de apoyarnos en los estudios que hace algunos años asumían que un adecuado acercamiento y entrevista por profesionales de la materia puede significar el éxito en cuanto a los testimonios, la intervención y la prevención (Bull, 2010; Ternes y Yuille, 2008) para con estas personas.

BIBLIOGRAFÍA

ACADAR (2018). *Violencia sexual hacia las niñas y mujeres con discapacidad*. Xunta de Galicia: ACADAR.

- Acosta, M., Costales, Z., Meisozo, N. y Borges, A. (2015). Sexualidad y discapacidad: enfrentando estereotipos desde el documental audiovisual. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(3), 273-279.
- Amezcuca, E. L., Pérez, V. y Quiroz, E. M. (2019). El empowerment como estrategia de crecimiento del talento humano. *Ciencia Administrativa*, 1, 33-37.
- Bettenay, C., Ridley, A. M., Henry, L. A. y Crane, L. (2014). Cross-examination: The testimony of children with and without Intellectual Disabilities. *Applied Cognitive Psychology*, 28, 204-214.
- Bull, R. (2010). The investigative interviewing of children and other vulnerable witnesses: Psychological research and working/professional practice. *Legal and Criminological Psychology*, 15, 5-23.
- Celada, B. (2015). *Políticas sociales en discapacidad y participación ciudadana. Un enfoque biográfico*. PhD diss., Universidad de Málaga.
- Constitución española, art. 43, 1978 (España).
- Constitución española, art. 22, 1978 (España).
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cyrułnik, B., Manciaux, M., Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-28). Madrid: Gedisa.
- Espada, J. P. y Quiles, M. J. (2001). *Prevenir el sida. Guía para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- Gamboa, S. (2010). *La actividad lúdica en el proceso de desarrollo de resiliencia*. Universidad de Sevilla, España.
- Gomiz, M. P. (2015). *Violencia contra las mujeres con discapacidad* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- González, B. (2018). *Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- González, B. y Cortes, P. (2020). La resiliencia familiar, a propósito de un estudio de dos personas diagnosticadas con síndrome de asperger. *Devenir*, 38, 13-32.
- González, B., Mañas, M. y Cortés, P. (2016). Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, UNNE*, 10, 1-151.
- Gutiérrez-Bermejo, B. (2017). Víctimas invisibles. Análisis de un caso de maltrato desde la perspectiva de la persona con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 48(1), 9-21.
- Hague, G., Thaira, R. K. y Magowan, P. (2007). *Disabled women and domestic violence: making the links*. England: Women's Aid Federation of England.
- Henry, L., Ridley, A., Perry, J. y Crane, L. (2011). Perceived credibility and eyewitness testimony of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 385-391.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 59-81.
- Ley de enjuiciamiento criminal, arts. 110 y 119, 1888 (España).
- Ley de enjuiciamiento criminal, art. 781.2 (España).
- Ley de enjuiciamiento criminal, art. 100 (España).
- Ley 35/1995 (España).

- Mañas, M., González, B. y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84.
- Mañas, M. y Cortés, P. (2016). *Desvanecerse para Rehacerse: Promoción de la Resiliencia como elemento capacitador en menores institucionalizados*. Sicoe (no publicado). Universidad de Málaga.
- Martín, A. y Micheletti, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *Revista Faro*, 1(29), 5-23.
- Martínez, O. y Planella, J. (Colectivo Zotikos) (2010). *Alterando la discapacidad. Manifiesto a favor de las personas*. Barcelona: Ed. UOC.
- Martorell, A. y Alemany, A. (2017). La figura del facilitador en casos de abuso sexual a personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 48(1), 37-49.
- McCarthy, M. (1999). *Sexuality and women with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Melillo, A. y Suárez, O. E. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Moles, J. J. (1991). *Psicología conductual*. Caracas: Editorial Greco CA.
- Moretin, R., Arias, B., Rodríguez, J. y Verdugo, M. (2012). *El amor en personas con discapacidad intelectual y su repercusión en el bienestar emocional*. II Edición de los Premios de Investigación e Innovación sobre Personas con Discapacidad Intelectual (AMPANS). Madrid.
- Navarro, Y., Torrico, M. E. y López, M. J. (2010). Programa de intervención psicosexual en personas con discapacidad intelectual. *Educación y diversidad*, 4(2), 75-92.
- Oliva, O., Serra, L. y Vallejo, R. (1993). *Sexualidad y contracepción en jóvenes andaluces. Estudio cuantitativo*. Junta de Andalucía: Consejería de salud.
- Peled, M., Iarocci, G. y Cannolly, D.A. (2004) Eyewitness testimony and perceived credibility of youth with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 18(7), 669-703.
- Pérez, D., Cabrera, O. y Díaz, M. E. (2016). La educación de la sexualidad de los adolescentes con diagnóstico de retraso mental en el contexto escolar y familiar. *Ra Ximhai*, 12(5),41-58.
- Santín, L. (2012). *Abuso sexual y discapacidad intelectual* (tesis inédita de Maestría en Políticas Sociales de la Infancia y Adolescencia). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Querol, X. (1999). *El niño maltratado*. Barcelona: Editorial Pediátrica, 1990.
- Rodríguez-Mayoral, J. M., Moretin, R., Arias, B. y López, F. (2006). Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad intelectual: una propuesta de trabajo. *Siglo Cero*, 37(217), 23-40.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 3, S.N.
- Ruiz, J. D. (2016). *¿Por siempre niños? Corporalidad y discapacidad intelectual. Una aproximación sociológica al cuerpo discapacitado* (Tesis doctoral). Escuela de Ciencias Humanas.
- Scior, K., McLoughlin, A. y Sheridan, J. (2010). Public attitudes toward people with intellectual disabilities: A cross-cultural study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(4), 278-289.
- Soler, E. y Artega, B. (2014). Aprendizaje global en el aula de 5 años basado en el método científico. *Revista Diálogo Educativo*, 14(43), 669-691.
- Ternes, M. y Yuille, J. C. (2008). Eyewitness memory and eyewitness identification performance in adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 519-531

- Verdugo, M. A. (1997). *PHS: Programa de Habilidades Sociales. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Verdugo, M. A., Alcedo, M. A., Bermejo, B. y Aguado (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 14, 124-129.
- Villalobos, T. E. y Castelán, G. E. (2008). *La resiliencia en educación*. Universidad Panamericana de México, Facultad de Pedagogía.
- Westcott, H. y Cross, M. (1996). *This Far and No Further: towards ending the abuse of disabled children*. Birmingham: Venture Press.
- Wilson, M. C. y Scior, K. (2015). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: Their relationship with explicit attitudes, social distance, emotions and contact. *Plos ONE*, 10(9).

72 La danza como medio para la inclusión educativa

*Clara Ruiz del Rey¹, Adriana Nielsen Rodríguez²
y Ramón Romance García³*

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por estar conformada por contextos multiculturales en los que cada individuo es único y posee una serie de habilidades, capacidades, cualidades y experiencias propias e intransferibles. En este sentido, urge la construcción de escuelas que sean capaces de dar una respuesta educativa acorde a las múltiples necesidades de su alumnado, permitiéndole crecer, desarrollarse y formar su identidad mediante la experiencia propia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Garrett y Wrench, 2018; Muñoz, 2019).

Esta escuela debe promover un ambiente que sea al mismo tiempo educativo e inclusivo, generando condiciones en las que todos los participantes puedan expresarse, relacionarse y desarrollar una actitud de compromiso y respeto, siendo la danza una de las herramientas más potentes e efectivas para lograrlo (Gil et al., 2012; Muñoz, 2019).

La danza es la actividad corporal más practicada por todas las culturas del mundo, y ya en antiguas civilizaciones era utilizada para diversos fines artísticos, de entretenimiento, culturales, religiosos, etc. (Cantrick et al., 2018). Pero no solo esto, sino que hoy en día se ha comprobado que además trae consigo multitud de beneficios, como mejoras en la salud (entre las que destacan las mejoras de la condición física y la salud cardiovascular) y la estimulación de las diversas áreas cognitivas relacionadas con el rendimiento académico (Watson et al., 2019). A lo anterior se añaden las conclusiones extraídas de otros estudios que han mostrado resultados significativos hacia la mejora en áreas psicosociales,

1 Personal de iniciación a la investigación mediante Beca de Colaboración en Departamentos Universitarios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga).

2 Personal Investigador en Formación del Subprograma Estatal de Formación de Profesorado Universitario. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga).

3 Profesor Contratado Doctor. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga).

comportamentales y emocionales (Peña y Vicente, 2019), gracias a las cuales podemos afirmar que la danza puede y debe ser usada en el aula como una estrategia educativa para favorecer la inclusión y la no-discriminación del alumnado.

Por tanto, partiendo de esta premisa y de las evidencias emanadas de las investigaciones centradas en esta temática, establecemos como objetivo de presente trabajo analizar el papel y la importancia de la danza como herramienta pedagógica para la inclusión social del alumnado desde edades tempranas. Para ello se ha procedido a la realización de una revisión sistemática de la literatura, de la cual podremos extraer estrategias o recomendaciones que faciliten la progresiva eliminación de barreras sociales desde la escuela.

2. MÉTODO

2.1. Protocolo y estrategias de búsquedas

Para la elaboración de esta revisión sistemática se ha recurrido al protocolo de referencia para este tipo de investigaciones, el Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA-P), en el que se proponen los ítems y pasos que deben tenerse en cuenta durante el proceso.

En cuanto a las estrategias empleadas, estas fueron adaptadas a las dos bases de datos en las que se llevó a cabo la búsqueda (Web of Science y Scopus), aunque en ambos casos se mantuvieron los mismos términos de búsqueda y los mismos filtros (artículos de los últimos 10 años escritos en español o en inglés).

En las sintaxis de búsqueda se incluyeron los términos «danza», «educación» e «inclusión» tanto en español como en inglés, combinándolos con el marcador booleano *AND*. Además, con cada uno de estos términos se introdujeron otros que podían ser tanto sinónimos como palabras o conceptos íntimamente relacionados con ellos, empleando en este caso para su conexión el marcador booleano *OR* y agrupando cada conjunto de términos entre paréntesis.

Estos términos se aplicaron sobre título y abstract, de modo que del total de artículos obtenidos se eliminaron los duplicados y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión para hacer una primera selección de artículos potenciales, de los cuales se procedió a la lectura del texto completo para proceder definitivamente o no a su inclusión. Asimismo, se incorporaron las referencias relevantes incluidas en las referencias de los estudios seleccionados como fuentes complementarias.

2.2. Criterios de elegibilidad

Los criterios de elegibilidad incluyen tanto los criterios de inclusión como los de exclusión que se aplicaron mediante un *check-list* a cada uno de los estudios potenciales extraídos de las búsquedas en las bases de datos para que estos pudieran ser tenidos en cuenta y, posteriormente, ser catalogados como incluidos en nuestro trabajo.

Para ser incluido, cada artículo debía cumplir con los siguientes criterios:

1. Estudios que considerasen la danza como un medio educativo para la inclusión social.
2. Estudios de ensayos aleatorios o no aleatorios, así como estudios pre-post controlados.
3. Estudios transversales y longitudinales.
4. Estar publicados entre el 2009 y el 2019.
5. Artículos publicados en inglés o en español a los que ha sido posible acceder al texto completo.

Por otro lado, fueron descartados los artículos que contenían alguno de los siguientes criterios de exclusión:

1. Estudios realizados sobre poblaciones con algún tipo de discapacidad, desorden y/o disfunción cognitiva cuyo fin fuera la recuperación o rehabilitación de las mismas sin contemplar las mejoras producidas en el ámbito de las relaciones sociales o en la inclusión social de los sujetos participantes.
2. Ensayos, aportaciones a congresos o artículos no publicados.
3. Estudios en los que los resultados estuvieran influidos por otras condiciones experimentales simultáneas que no permitieran extraer conclusiones claras con respecto a nuestro foco de estudio.

2.3. Estudios seleccionados

La búsqueda arrojó un total de 419 resultados potenciales. Tras eliminar los duplicados y aplicar los criterios de inclusión y exclusión enumerados anteriormente en títulos y *abstract*, se procedió a la revisión de los textos completos de los artículos restantes. Finalizado este análisis, 23 artículos fueron seleccionados para su inclusión en la presente revisión.

3. RESULTADOS

3.1. Educación e inclusión

Uno de los objetivos principales de la educación es tratar de reducir o paliar las barreras que puedan obstaculizar la participación de las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta premisa es de una gran importancia, ya que hace del contexto educativo un espacio donde no solo se busca la formación y la adquisición de contenidos, sino que se procura el desarrollo integral de la persona y la compensación de las dificultades que estas puedan sufrir.

En el ámbito educativo se trabaja con sujetos cuyas edades suelen estar comprendidas desde los 0 hasta los 18 años, por lo que se puede incidir en todas y cada una de las etapas del desarrollo para beneficiarlas y potenciarlas. En este sentido, la mayoría de estudios

hacen un énfasis especial en las etapas sensoriomotora y preoperacional, en las cuales se adquieren y construyen las primeras relaciones sociales fuera del hogar así como las normas de convivencia. Es más, es en estas etapas cuando se considera más importante el establecimiento de unas bases sobre las que construir valores y actitudes encaminadas hacia el respeto, la tolerancia y la cooperación en la convivencia con los demás (Muñoz, 2019).

Por otro lado, la Unesco (2016) destaca la educación como un vehículo trascendental para conseguir la inclusión social de quienes pudieran estar en riesgo o en situación de exclusión, siendo la danza un medio muy valioso para mitigar estas desigualdades. Del mismo modo, la legislación educativa vigente establece que la función de la escuela en el transcurso de los diversos ciclos vitales debe ser la de compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, atendiendo a la diversidad existente en los centros educativos y en sus aulas mediante una acción educativa ajustada al ritmo de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña, teniéndose en cuenta sus experiencias familiares, sociales y culturales. En línea con esto, la danza proporciona un medio de valor incalculable para trabajar la igualdad y la inclusión respetando los diferentes ritmos y necesidades presentes en el aula (Peña y Vicente, 2019).

Finalmente, el estilo educativo que el/la docente adopta en el aula, así como la naturaleza de las interacciones de los estudiantes, son importantes para el proceso de aprendizaje (Garrett y Wrench, 2018), pudiendo ser la danza ser una de las estrategias pedagógicas utilizadas por los/las profesionales educativos para mejorar estas interacciones y contribuir a transformar o reducir la inequidad, potenciar el respeto a la diversidad y favorecer la aceptación del otro en sus diferencias y particularidades, eliminando las subjetividades tradicionales asociadas, por ejemplo, al género.

3.2. La danza en la formación del ser humano

La danza, entendida como el arte de mover el cuerpo al ritmo de una música al mismo tiempo que se expresa una emoción, una idea, un pensamiento o una historia, o que simplemente surge como una manifestación con el objetivo de disfrutar del movimiento (Cañabate et al., 2016), debe ser un componente clave en el contexto escolar.

Su importancia radica en que es un instrumento que promueve ámbitos tan diferenciados y a la vez tan significativos como la cultura, la formación del «yo» y del «súper yo», o la adquisición de hitos evolutivos de gran trascendencia durante el estadio sensoriomotor y el preoperacional gracias a la estimulación que ofrece sobre el dominio y control corporal tanto a nivel físico como comunicativo y afectivo (Gil et al., 2012).

Los desarrollos intelectual y motor se ven favorecidos de igual modo gracias a que la danza es una vía de acción y movimiento que permite que el alumnado tome conciencia de los límites del propio cuerpo y entre en contacto directo con los demás mediante la coordinación de sus esquemas perceptivo-motrices. Esto garantiza la construcción de la propia identidad y de una imagen ajustada del esquema corporal, necesarias ambas para el desarrollo de una autoestima positiva que permita a la persona crear relaciones sanas con los demás según los principios de igualdad y equidad (Fessia et al., 2018; Gil et al., 2012).

A lo anterior se suma que la danza, gracias al uso que hace del propio cuerpo, provoca en el alumnado la necesidad de pensar, de expresarse y de comunicarse, estimulando el fomento de sus habilidades comunicativas a través de diferentes lenguajes y formas de expresión, y favoreciendo así la sociabilidad y la afectividad. Es decir, el baile promueve el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado potenciando, en definitiva, el desarrollo integral y equilibrado del individuo (Peña y Vicente, 2019).

3.3. La danza en el ámbito social

La danza es una de las pocas actividades en las que el contacto directo y la búsqueda espontánea del mismo son aceptados. Asimismo, la danza como expresión y comunicación no verbal forma parte de un proceso en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación interaccionan en un contexto social determinado (Vicente et al., 2010). Esto nos proporciona una buena oportunidad pedagógica para potenciar las relaciones entre el alumnado, permitiéndole la integración de su personalidad individual al mismo tiempo que el reforzamiento de la identidad grupal, las habilidades sociales y el sentido comunitario; haciéndole sentir parte de su entorno, generando sentimientos de unidad y afiliación (Peña y Vicente, 2019).

Por otro lado, el baile tradicionalmente ha ignorado el género, el cuerpo, la etnia, la capacidad y el origen socioeconómico (Garrett y Wrench, 2018). El hecho de que la danza no esté relacionada con ninguna estratificación social hace que se puedan interrelacionar personas de diferentes edades, etnias, idiomas, culturas, características físicas y psíquicas (Muñoz, 2019), favoreciendo el respeto a la diversidad y la aceptación del otro en sus diferencias y particularidades.

Ya en las antiguas culturas indígenas, como la africana y la nativa americana, se utilizaba la danza para poder alcanzar el bienestar mental, físico y espiritual (Cantrick et al., 2018). Actualmente las artes en toda su globalidad prestan un servicio de valor incalculable a la civilización en desarrollo, como muestran las investigaciones que afirman que estas tienen el poder de transformar la psique liberándola de la privación y el desempoderamiento social, fomentando entornos positivos para la armonía social y la inclusión (Garrett y Wrench, 2018; Peña y Vicente, 2019; Pineda et al., 2009).

Para concluir, es necesario mencionar la danza comunitaria como un ejemplo de inclusión a través de la participación social, ya que este arte ha abrazado tradicionalmente un conjunto de valores que reconoce el poder y la contribución de los individuos para transformar, potenciar y potenciar las vidas de sus comunidades (Cantrick et al., 2018; Marasovic y Kokoric, 2014).

3.4. Experiencias educativas de inclusión mediante la danza

Los estudios que analizan el efecto de la implementación de experiencias educativas sobre factores relacionados con la inclusión son relativamente escasos y abarcan poblacio-

nes y contextos de características muy variadas. Sin embargo, podemos afirmar que, de manera generalizada, las investigaciones muestran que el baile es utilizado como un medio o herramienta para alcanzar el bienestar físico y psicológico, permitiendo al individuo mejorar su autoestima y su autoconcepto y, posteriormente, reforzar su identidad grupal y sentido comunitario, independientemente de sus capacidades, habilidades o competencias.

Destaca en este sentido uno de los estudios en el que se evaluó la efectividad de una intervención de 3 meses de duración basada en el desarrollo de las habilidades sociales a través de la práctica de actividad física mediante el baile, utilizando para ello el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social. Tras dicha evaluación se pudo llegar a la conclusión de que la realización de tareas en grupo, como en este caso la danza, influye positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales de las niñas y los niños, así como en la cohesión del grupo, al ofrecerles la oportunidad de expresar sus sentimientos, deseos y pensamientos (Gil et al., 2012).

Para alcanzar estos beneficios no es necesario limitarse a un tipo o estilo de danza en concreto, sino que puede recurrirse a cualquiera siempre que esta se adecue a las necesidades de nuestra intervención. Este fue el caso de otro estudio en el que una docente, haciendo uso del hip hop como medio de expresión cultural popular, logró que sus estudiantes centralizaran sus propias experiencias y desarrollaran una expresión encarnada de su identidad juvenil. Además, gracias a las estrategias de andamiaje que utilizaba cuando les dio a conocer este camino, consiguió que sus alumnos y alumnas eliminaran barreras como las del género que al principio presentaban (Garrett y Wrench, 2018).

La mayoría de investigaciones reconocen que los déficits motores y la falta de movimiento desde la infancia se constituyen como un núcleo potencial característico de numerosas patologías y vislumbran en la danza un instrumento para la estimulación de estas áreas, gracias al cual los sujetos pueden llegar a alcanzar los mismos comportamientos y las mismas competencias que otros/as niños/as. La danza puede ser también entendida como una terapia de movimiento desde el punto de vista de la intervención psicológica, ya que algunas investigaciones han argumentado que posee una influencia sociocultural positiva en el bienestar de la persona y, por ello, se ha llegado a considerar como una de las intervenciones más efectivas en diferentes tratamientos de índole psicológica o psicosocial (Karkou y Meekums, 2017; Mala et al., 2012).

Es más, en niños y niñas con dificultades, trastornos o patologías como, por ejemplo, aquellos relacionados con el espectro autista, la depresión o la ansiedad, el ejercicio físico programado y correctamente dirigido (como es el caso de la danza) les permite desarrollar habilidades motoras y generar contextos psicológicos positivos y cambios conductuales, favoreciendo habilidades cooperativas y emotivo-vivenciales fundamentales para la convivencia y la vida en sociedad (Fessia et al., 2018). En otro estudio se realizó una intervención de psico-ballet de 10 meses de duración con un grupo de niños y niñas con Síndrome de Down, tras la cual adquirieron y perfeccionaron habilidades que mejoraron su integración familiar y social, por lo que se recomienda su utilización en educación especial desde temprana edad (Pineda et al., 2009).

Pero no solo los más pequeños pueden aprovechar los beneficios de la danza, pues existen incluso estudios con personas mayores y jubilados que, gracias a su participación

en actividades de baile, mejoraron su inclusión social, satisfacción con la vida, confianza en sí mismos, condición física y sentimiento de aceptación y apoyo del entorno (Marasovic y Kokoric, 2014).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación hemos recopilado una muestra de estudios extraídos de diferentes fuentes en los que se evidencian los beneficios de la danza y de su uso como herramienta pedagógica para la inclusión social del alumnado desde edades tempranas y a lo largo de la vida.

De forma general, y a tenor de los resultados analizados en los documentos revisados, podemos afirmar que la danza es una actividad que favorece el desarrollo global e integral de la persona, incidiendo tanto en el ámbito motor como en el intelectual y cognitivo, al mismo tiempo que le permite construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo que, al entrar en contacto con los demás y relacionarse, le ayuda a crear relaciones sanas según los principios de igualdad y equidad (Fessia et al., 2018; Gil et al., 2012).

Sin embargo, en el contexto educativo normalmente se aborda la danza como parte del aprendizaje musical o asociada a la expresión corporal, pero no con objetivos específicos encaminados hacia el logro de la inclusión del alumnado, ya sea ayudando a aquellos que presentan diferentes necesidades o dificultades a superarlas, o cambiando los preconceptos y los prejuicios que actúan como barreras impidiendo adquirir y poner en práctica valores y actitudes inclusivas (Cantrick et al., 2018; Marasovic y Kokoric, 2014).

No sucede así en los estudios que se muestran en este trabajo, pues todos ellos contemplan la danza como una vía de inclusión, inserción social e intervención psicológica que promueve entornos que suscitan el aprendizaje. En uno de ellos vemos cómo se logró una mejora de las habilidades sociales y de la cohesión de grupo en el alumnado tras una intervención de danza de 3 meses de duración (Gil et al., 2012), mientras que en otro se potenció la eliminación de estereotipos y barreras como la del género gracias al uso del hip hop como medio de expresión encarnada (Garrett y Wrench, 2018).

También se ha mostrado que la danza puede utilizarse como estrategia para compensar ciertos déficits motores que pueden derivar en numerosas patologías o agravar otras preexistentes, constituyéndola como una terapia de movimiento (Karkou y Meekums, 2017; Mala et al., 2012) en experiencias con niños afectados por trastornos como el del espectro autista, la depresión, la ansiedad e incluso el Síndrome de Down. En todos estos casos, la danza les permitió desarrollar habilidades motoras y generar contextos psicológicos positivos y cambios conductuales que potenciaron en ellos/as las habilidades cooperativas y emotivo-vivenciales necesarias para la convivencia y para la integración en la vida familiar y social (Fessia et al., 2018; Pineda et al., 2009).

Del mismo modo, un estudio en personas mayores arroja luz sobre cómo las intervenciones basadas en la danza pueden mejorar no solo la confianza en sí mismos y su condición física, sino que tienen beneficios sobre su sentimiento de aceptación y apoyo del entorno y sobre su inclusión social (Marasovic y Kokoric, 2014).

A pesar de todo, son pocas las investigaciones existentes cuyo objetivo o foco de estudio sea el de constatar los beneficios de la danza como vía de inserción social, por lo que hacen falta más estudios que evidencien las oportunidades que estas intervenciones ofrecen para la participación social y el desarrollo de las personas, iniciando un proceso de transformación que permita la eliminación de barreras socialmente impuestas y una reforma educativa.

En cuanto a las limitaciones encontradas durante la realización de este trabajo, nos encontramos principalmente con la falta de estudios mencionada anteriormente y la inexistencia de homogeneidad en el diseño y la aplicación de intervenciones, que se aprecia tanto en el tipo de danza realizada, como en los grupos de edad con los que se trabaja y en la duración e intensidad del programa.

Para finalizar, concluimos que la danza permite que la escuela se convierta en un lugar de vida, relaciones e intercambio de experiencias a través de la interacción, la expresión y la representación, fomentando las oportunidades de participación de individuos de todas las capacidades, competencias, habilidades, destrezas, etc. y fomentando así su inclusión. Pero para poder optar por esta pedagogía es necesario entender y reconocer nuestra propia corporeidad, reflexionando y eliminando barreras socialmente impuestas. Se requiere así de una transformación social desde abajo, desde dentro, de manera cotidiana y permanente, y en este contexto, uno de los grandes problemas que motivan los fracasos en las distintas reformas educativas es el no atreverse a realizar propuestas verdaderamente diferenciadas de las ya conocidas (Libuy y Lürs, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Cañabate, D., Rodríguez, D. y Zagalaz, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts. Educació Física i Esports*, 125, 53-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)
- Cantrick, M., Anderson, T., Leighton, L. B. y Warning, M. (2018). Embodying Activism: Reconciling Injustice Through Dance/Movement Therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 40, 191-201. <https://doi.org/10.1007/s10465-018-9288-2>
- Fessia, G., Manni, D., Contini, L. y Astorino, F. (2018). Estrategias de actividad física planificada en autismo: revisión sistemática. *Salud Pública*, 20(3), 390-395. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v20n3.63040>
- Garrett, R. y Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668201>
- Gil, P., Gutiérrez, E. C. y Madrid, P. D. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-88. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177821>
- Karkou, V. y Meekums, B. (2017). Dance movement therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011022.pub2>
- Libuy, L. y Lührs, O. (2012). Danza interacción como agente religante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38, 191-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400011>

- Mala, A., Karkou, V. y Meekums, B. (2012). Dance/Movement Therapy (D/MT) for depression: A scoping review. *Arts in Psychotherapy*, 39(4), 287-295. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.04.002>
- Marasovic, S. y Kokoric, S. B. (2014). The role of dance in the improvement of active lifestyle and quality of life of older people. *Revija Za Socijalnu Politiku*, 21(2), 235-254. <https://doi.org/10.3935/rsp.v21i2.1186>
- Muñoz, M. M. (2019). *La danza como herramienta para fomentar la inclusión social en personas con discapacidad intelectual* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://core.ac.uk/download/pdf/232122518.pdf>
- Peña, J. y Vicente, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes (Dance in preschool education: teachers' opinion). *Retos*, 36(2), 239-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69716>
- Pineda, E., Gutiérrez, E. y Barthelemy, G. (2009). El Psicoballet aplicado a niños con Síndrome Down en el Círculo Infantil Especial Zunzún de Ciudad de La Habana. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 3(1). <http://bvs.sld.cu/revistas/rcgc/v3n1/rcgc070109.htm>
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo (Dance in the Educational Context). *Retos*, 17, 42-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34667>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Hinkley, T. y Hesketh, K. D. (2019). Associations between organised sport participation and classroom behaviour outcomes among primary school-aged children. *PloS one*, 14(1), e0209354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209354>

Agradecimientos. Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU17/01554) y a través de las Becas de Colaboración con departamentos universitarios.

73 Pensando Lagunillas. Una experiencia de intervención socioeducativa con carácter formativo, participativo

Iulia Mancila¹, Sabina Andrea Habegger Lardoeyt²
y Rubén Mora³

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como referencia al educador italiano Francesco Tonucci y su libro: *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad* (1997) el título de nuestro trabajo intenta reflejar la idea central del libro antes mencionado: dialogar, investigar y participar para recuperar el espacio público de nuestras ciudades y para repensar las relaciones de los vecinos (desde los más pequeños hasta las personas ancianas) con sus barrios, con la noción de comunidad, de democracia desde una perspectiva inclusiva y de derechos. Repensar la ciudad para humanizarla ha representado la fuente de inspiración de tantas iniciativas y proyectos no solamente en Italia sino en todo el mundo. En esta línea se inscribe nuestra experiencia de intervención socioeducativa de carácter investigativo-formativo que se ha llevado a cabo en un barrio situado en el centro histórico de la ciudad de Málaga y denominado: Lagunillas, durante el curso académico 2018-2019 con alumnado del primer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga en el marco de la asignatura: Procesos de Aprendizaje, Educación para la Igualdad y Atención a la Diversidad II, en colaboración con la Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integrado, EDUSI «Perchel-Lagunillas» (Ayuntamiento de Málaga y la Fundación Rizoma) y con un grupo de estudiantes del Grado de Arquitectura de la Universidad de Granada.

A la luz de los nuevos requerimientos de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la formación inicial de los profesionales de la educación y en concreto, de los futuros educadores sociales, debe tener en el centro del proceso formativo a los propios estudiantes como coparticipes críticos de su cualificación e incidir en modelos pedagógicos complejos que posibiliten el desarrollo de las competencias profesionales relacionadas a los contextos reales de aprendizaje, sin olvidar los contenidos curriculares específicos y

1 Universidad de Málaga, España, imancil@uma.es

2 Fundación Rizoma, España, habeggersabina@yahoo.es

3 Fundación Rizoma, España, rumorest@gmail.com

aquellos principios que ayuden a los futuros educadores a concebir y practicar su profesión «como un derecho de la ciudadanía» (Saéz Carrera y Molina, 2005, p. 124) para su pleno desarrollo social y no solamente como unos proveedores de servicios a ciertas categorías de «usuarios». Sabemos que los educadores sociales median entre las necesidades cada vez más agudas de los ciudadanos y el Estado de Derecho en el actual escenario convulso, de grandes inequidades a nivel social-político y cultural del país. No obstante, entendemos la formación inicial de los futuros educadores sociales, no como herramientas del propio sistema para paliar los efectos de las políticas neoliberales derivadas en un gran número de personas que viven en la pobreza y sufren la exclusión social, sino como intelectuales comprometidos (Mancila, Soler García y Morón, 2018) promotores de nuevos vínculos sociales, redes de solidaridad y apoyo entre las personas con el objetivo de favorecer la inclusión y la justicia social, incorporarlas al tejido social más amplio.

En este sentido y siguiendo a Caride (2002) los futuros educadores sociales deben focalizar sus actividades socioeducativas entorno a «dos procesos que deben considerarse como indisociables y como punto de partida y de llegada: la construcción comunitaria y la participación democrática» (citado en Sáez Carrera y Molina, 2005, pp. 124-125). Nuestro proyecto: «Pensado Lagunillas. Una intervención socioeducativa de carácter investigativo-formativo» fue una propuesta de educación social (praxis) en donde intentamos poner en práctica estas ideas para que los estudiantes las comprendieran, las dotaran de sentido propio y les dieran cuerpo, aunando metodologías pedagógicas y de investigación basadas en el aprendizaje experiencial, la pedagogía crítica, el diálogo y la participación. Nuestros objetivos fueron, por un lado:

1. Que se conozcan de primera mano las realidades sociales complejas que atraviesan la ciudad de Málaga y en concreto el barrio de Lagunillas con un alto porcentaje de población vulnerable.
2. Que el alumnado pueda participar en un proceso formativo curricular interdisciplinar de carácter experiencial, sustentado en los principios de la cooperación, la justicia social y la equidad.

Antes de adentrarnos en la propia experiencia, conviene detenernos en aclarar lo que entendemos por educación experiencial, educación crítica e investigación participativa.

La educación experiencial, en la concepción de Dewey (1938) se refiere a un proceso educativo que empieza con la propia experiencia y los saberes de los estudiantes para dar sentido a los contextos en los que están inmersos, acercando la escuela a la vida. La Asociación de Educación Experiencial (2020) la define como una filosofía educativa que emplea varias metodologías en donde estudiantes y educadores se involucran en un experiencia directa y concreta, al mismo tiempo que están reflexionando sobre lo que vivencian, con el propósito de avanzar en el conocimiento y la comprensión del mismo, de saber actuar y saber tomar las decisiones adecuadas para conseguir los objetivos propuestos. Ni la experiencia aislada, por si sola es suficiente para un aprendizaje significativo, como tampoco la teoría sin conexión con la práctica.

En este sentido, la educación experiencial comparte con la pedagogía crítica el proceso experiencial que prepara los participantes para la reflexión, toma de decisión y actuación,

ya que la pedagogía crítica, según Freire (1967) entiende «la decisión para la responsabilidad social y política» (citado por Lima, 2004, p. 62) es decir, que no se llega a un proceso verdadero de concienciación, y de autonomía si no es a través de la experiencia y de la participación. Freire hace una crítica feroz a la educación tradicional, «bancaria», a su lógica técnico-instrumental y a la participación formal, pasiva o la resignación abogando por formas genuinas de participación radical, crítica, transformadora. Solamente así podemos hablar de educación emancipadora ya que propicia el aprendizaje de la «democracia por la práctica de la participación» (Freire, 1994a; citado por Lima, 2004, p. 63). En este proyecto moral de educación para la transformación social se hace también necesario un proceso dialógico, inclusivo porque «nadie vive plenamente la democracia ni tampoco ayuda a crecer, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico» (Freire, 1997c; citado por Lima, 2004, p. 65). Claro está, que este proceso en la práctica tiene muchos retos, resistencias y riesgos, ya que implica reflexión, debate y conversaciones sobre nuestras propias suposiciones, prejuicios, valores poniendo en tela de juicio creencias muy arraigadas y posiciones privilegiadas o subordinadas dentro de una estructura social opresiva con las personas más vulnerables. Es por ello que los participantes (educadores y educandos) asumen una responsabilidad compartida en un proceso educativo dialéctico en donde se aprende que el Otro puede equivocarse, al igual que uno mismo.

De igual modo, la investigación participativa nos aporta elementos y estrategias para llevar a cabo estos principios pedagógicos de desarrollo y crecimiento (tanto colectivo como individual), en tanto ciudadanos que a la vez que ponen de manifiesto las grandes injusticias y cuestionan el estatus quo, reflexionan y construyen sus posibilidades de cambio y transformación.

Según Fals Borda (1986) hay cuatro elementos característicos de la investigación participativa:

1. Es un proceso colectivo de creación de conocimiento.
2. La historia oral y personal de cada uno de los participantes es un punto de referencia y de inspiración en el proceso.
3. La cultura popular aparece como manifestación de las experiencias vitales de los participantes; y finalmente.
4. El objetivo último es la creación social de un conocimiento relevante y significativo que genere cambio y transformaciones en el entorno más cercano.

Desde nuestra experiencia investigadora expuesta en otros trabajos (Habegger y Mancila, 2005; Habegger, 2008; Habegger y Mancila, 2016; Habegger y Mancila, 2019) consideramos que la investigación participativa facilita la construcción creativa de un conocimiento sustentado en los principios de la transparencia, la justicia y la equidad social.

1.1. Contextualización de la experiencia

Nuestra experiencia de intervención socioeducativa en el barrio Lagunillas, se ha llevado a cabo en colaboración con la Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integra-

do, EDUSI «Perchel-Lagunillas» promovida por el Ayuntamiento de Málaga y la Fundación Rizoma.

La estrategia EDUSI forma parte de una iniciativa promovida por la Comisión Europea quien, ante la necesidad de hacer frente al cambio climático, considera las ciudades como elementos fundamentales en el fomento de un modelo de desarrollo sostenible y, por ello, promueve a través de los Fondos Estructurales y su Política de Cohesión (FEDER, 2014-2020), la puesta en marcha de políticas sociales integradas para el desarrollo urbano sostenible.

Asimismo, la ciudad de Málaga ha tenido la oportunidad de recibir financiación y recursos disponibles a través de varias convocatorias abiertas para poder poner en prácticas una serie de actuaciones urbanísticas para el desarrollo inmediato del territorio de la ciudad, configurando las líneas de actuación para la Málaga del futuro.

El barrio en el que se ha llevado a cabo la intervención socioeducativa se llama Lagunillas y es un barrio situado en el centro histórico de la ciudad de Málaga que pertenece al Distrito Centro; tiene unos 4000 habitantes y está a escasos metros de la Plaza de la Merced, de la casa natal de Picasso, del Teatro Cervantes, y el Campus Universitario de El Ejido de la Universidad de Málaga. Es un barrio con una alta tasa de población vulnerable y exclusión social (con vecinos de muy diversa procedencia, altos niveles de envejecimiento, renta muy baja y desempleo entre los jóvenes).

2. METODOLOGÍA

El proyecto lleva a cabo una metodología participativa, más específicamente una cartografía social y un diagnóstico participativo del barrio Lagunillas, en donde se hace uso de una gran variedad de instrumentos de recogida de información (Rizoma Fundación, Habegger y Mancila, 2019).

A continuación, vamos a exponer de forma breve las fases, las técnicas y estrategias usadas y los resultados de la investigación tal como se puede observar en la tabla 73.1.

TABLA 73.1

Síntesis Intervención Socioeducativa en el barrio de Lagunillas 2019

Fases	Técnicas y estrategias	Producción
1. Trabajo preliminar: diseño y planificación	Mapeo Informantes Clave.	Grupo Motor del barrio, mapeo tejido social. Diseño investigación. Orientaciones guion entrevistas. Modelo Registro.
2. Trabajo de campo con los estudiantes universitarios de la UMA	Formación preliminar y sesiones técnicas que se introducen durante el trabajo de campo según temas de interés.	Metodológica, conceptual. Artículos, experiencias, bibliografía. Charlas técnicas (píldoras).

TABLA 73.1 (continuación)

Fases	Técnicas y estrategias	Producción
	1 deriva grupal.	Registros georreferenciados, hitos sobre el mapa, anécdotas, testimonios, audios, imágenes, vídeos.
	3 derivas (una por cada uno de los 3 barrios).	Registro y Sistematización. Cuadro comparativo. Banco de imágenes.
	Conversaciones informales.	Registro [revisión, análisis y categorización Grupo Motor]. Constitución de 6 grupos.
	Entrevistas.	Registro y transcripción de 32 entrevistas [revisión, análisis y categorización Grupo Motor].
	Banco de imágenes, vídeos.	Registro y categorización, edición (carpetas en Drive).
	DAPFRO.	5 cuadros (de los Grupos de Espacio Público, Medio Ambiente, Cohesión Social y Convivencia, Educación e Infancia, Arte y Cultura).
	2 Líneas del Tiempo histórica (con bifurcación tendencial y posible).	Esquema, comparación entre imágenes históricas de archivo y actuales (grupo Historia, Memoria y Legado).
3. Síntesis y Devolución (se suma la comunidad y 24 estudiantes UGR)	Workshop «Pensando Lagunillas».	Volcado de toda la información en 3 grupos de trabajo más la incorporación de las reflexiones de la comunidad del barrio y de los estudiantes de arquitectura. Registro de propuestas ciudadanas y construcción de propuestas de los estudiantes.
4. Trabajos grupales y exposición oral	Informe y presentación oral como parte de la evaluación de la asignatura.	Referencias sobre el tema elegido. Diagnóstico (desarrollo narrativo del análisis). Futuros tendenciales y posibles. Propuestas y Buenas Prácticas (en el Barrio u otro lugar). Reflexiones-Bibliografías y Anexos (material en bruto). Presentación y Defensa del trabajo en clase.

Fuente: elaboración propia.

2.1. Fase 1

De manera preliminar y a través de la constitución de un Grupo Motor (Martí, 2002) conformado por asociaciones y vecinos a título individual, se realiza un *mapeo de actores de la zona* (Martín, 1998). Dicho mapeo sirve como referencia básica para proceder a contactar, conversar y entrevistar al tejido social de la zona; concretamente se mapean 46 personas, residentes, comerciantes, asociaciones e instituciones como informantes clave (Basagotti y Bru, 2002) y se plantea primero un acercamiento informal para después pasar a entrevistas y análisis con más profundidad Entendemos por informante clave, según Basagotti y Bru:

«una persona que cuenta con un amplio conocimiento acerca del medio o problema de estudio (...) y su experiencia será muy valiosa tanto para los primeros pasos de la investigación (primera aproximación al objeto de estudio...) como en las etapas posteriores de trabajo de campo, devolución-difusión de los resultados y puesta en marcha de las acciones propuestas» (2002, p. 136).

2.2. Fase 2

En la siguiente fase se incorporan los estudiantes de Ciencias de la Educación a quienes, en una primera parte del proceso, se les introducirán mediante sesiones formativas algunas aproximaciones conceptuales como metodológicas. Estas sesiones se centrarían en las características del barrio, en una aproximación a la zona mediante mapas y datos de fuentes oficiales, así como a procesos de gentrificación, de reivindicación de la zona, de forma que se contextualiza el territorio. Además, se introdujeron a su vez orientaciones sobre técnicas de recogida de datos —derivadas situacionistas (Rubio, 2004), observación, entrevistas y talleres de creatividad social (Rodríguez Villasante, 2001), registro y categorización de la información necesaria para sistematizar la intervención socioeducativa (Jara, 2005), facilitando así la puesta en práctica de la investigación. Las orientaciones necesarias para formalizar las distintas producciones y trabajos entregables para la asignatura se irían ofreciendo a medida que se avanza⁴.

El trabajo de campo se combina con charlas más concretas que el propio proceso de demanda. Personas colaboradoras y expertas en algún tema de interés se van implicando, generando espacios como si de píldoras formativa se tratase, a partir de las cuales se dan nuevas referencias, respuestas a preguntas del grupo e introducciones más técnicas y reflexivas que permiten contrastar con testimonios vivenciales de la comunidad (charlas de arquitectos, sociólogos y artistas sobre movilidad, historia, medio ambiente, estudios e investigaciones realizadas desde una mirada más social, experiencias culturales, etc.).

Podríamos decir que el trabajo de campo con los estudiantes realmente comienza a partir una salida conjunta con una vecina, informante clave que, con planos en la mano, libretas, cámaras y móviles, permite al grupo adentrarse en el barrio y a través de una vi-

4 Material elaborado a partir de reuniones entre la profesora titular y la investigadora principal.

vencia personal, histórica y reivindicativa, introduce nuevos contactos, temas de interés para el barrio sobre los que profundizar, varias anécdotas relevantes y experiencias vecinales... Presenta a vecinos y a comerciantes durante el trayecto permitiendo concretar posibles entrevistas, encuentros; algunos estudiantes se detienen en distintos puntos del trayecto y comienzan los primeros registros, las primeras observaciones en movimiento, los encuentros, los testimonios en primera persona y las citas para volver a verse.



Figura 73.1. Estudiantes vecinos en el trabajo de campo. Fuente: elaboración propia.

Esta primera deriva grupal posibilita ponerse en contacto con comerciantes, más vecinos, con los informantes clave identificados en la fase preliminar (padres, directora de escuela, camarero, empleados, artistas, residentes, políticos...) y planificar así posibles entrevistas más formales.

El registro de la primera deriva grupal, más otras que se planifican a posteriori sobre los barrios aledaños, posibilitan contrastar y producir colectivamente cuadros comparativos en distintas materias (cuadro de 3 entradas, uno por cada barrio aledaño: Cruz Verde, Victoria y el Lagunillas). Un papelógrafo dispuesto en la plaza La Esperanza y todo el grupo de estudiantes permite un primer registro colectivo sobre diferencias y similitudes encontradas, así como idiosincrasia y particularidades en torno a varios puntos de interés emergente: comercio, la limpieza, ruido, movilidad, infraestructura y vida social.

Las conversaciones iniciales y la primera puesta en común de todo el material recogido llevan a organizarse por grupos temáticos de interés. Un espacio social cedido por el barrio permite de aquí en adelante disponer de un lugar de trabajo: colgar papelógrafos, disponer de plano con georreferencia, anotaciones en pizarras, mesas de trabajo, conexión de portátiles, descarga de imágenes y disposición compartida de archivos, etc. Un verdadero laboratorio social.

Los grupos trabajan durante 6 semanas intensas en el barrio, de manera independiente, recopilando datos, testimonios, prácticas y experiencias, documentos, con registros sistematizados en archivos de texto, imágenes, vídeos, cierran cada uno de estos días con una puesta en común (haciendo intercambios de información y construcción participativa con los primeros análisis). Cada cierre de sesión permite valorar el trabajo de campo, evaluar y planificar las siguientes sesiones. El volumen de información comienza a desbordar requiriendo de un espacio virtual para volcar en él todos los registros.

2.3. Fase 3

Después de cierto avance en recopilación de información y análisis se organiza un *workshop* con la comunidad del barrio y otros 24 estudiantes invitados de la Escuela de Arquitectura de Granada (UGR). Todos ellos participan de forma interdisciplinar y crean un punto de inflexión para profundizar en los análisis y empezar a construir algunas propuestas que mejoren la vida del barrio y que ayuden a revertir algunas otras situaciones (espacios públicos deteriorados, solares abandonados, casas y edificios históricos sin restaurar, economía precaria de los hogares, aumento de los alquileres, despoblación, fracaso y abandono escolar, ruido y falta de limpieza asociado a los pisos turísticos, falta de vida social, etc.).

Es por ello que cada grupo procede a hacer un DAPFRO (Debilidades Amenazas, Potencialidades, Fortalezas, Resistencias y Oportunidades, variante del DAFO propuesta por Gil (1998) con toda la información generada dando lugar a un análisis en el gran grupo.

Dicho material producido, tanto las entrevistas como los DAPFROS se analizan y categorizan por el Grupo Motor (en colaboración con los investigadores de Rizoma Fundación).

1ER TALLER DE TRABAJO
"PENSANDO LAGUNILLAS"

FECHA: Lunes 20 de Mayo 2019
LUGAR: C/Vital Aza N°18 (Lagunillas)

SE PRETENDE PENSAR EL BARRIO DE UN MODO COLECTIVO E INTEGRAL CON LA PARTICIPACIÓN DE LA VECINDAD PARA HACER UN DIAGNÓSTICO DEL MISMO Y PROPONER IDEAS Y ESTRATEGIAS

16:00-16:30 Se realizará una puesta en común con la información recabada hasta el momento tanto a nivel técnico como a nivel percceptivo por parte de la ciudadanía.
16:30-19:00 Se trabajará en grupos donde se mezclarán vecinos y estudiantes, según los temas de trabajo:
1. Configuración Urbana (Historia, Espacio público, Morfología urbana, Movilidad, Medio Ambiente, Seguridad)
2. Social (Cohesión social, Educación e infancia, Arte Urbano y Cultura, Accesibilidad)
3. Actividad Económica
19:00-19:30 Puesta en común

ORGANIZA
RIZOMA FUNDACIÓN

COLABORAN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

16:00-16:30 Se realizará una puesta en común con la información recabada hasta el momento tanto a nivel técnico como a nivel percceptivo por parte de la ciudadanía.
16:30-19:00 Se trabajará en grupos donde se mezclarán vecinos y estudiantes, según los temas de trabajo:
1. Configuración Urbana (Historia, Espacio público, Morfología urbana, Movilidad, Medio Ambiente, Seguridad)
2. Social (Cohesión social, Educación e infancia, Arte Urbano y Cultura, Accesibilidad)
3. Actividad Económica
19:00-19:30 Puesta en común

ORGANIZA
RIZOMA FUNDACIÓN

COLABORAN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Figura 73.2. Póster informativo *workshop* «Pensando Lagunillas». Fuente: elaboración propia.



Figura 73.3. Estudiantes y vecinos en el trabajo de síntesis y devolución. Fuente: elaboración propia.

2.4. Fase 4

La última fase consiste en realizar, por parte de los estudiantes, los informes de trabajo por cada área de interés, en donde se articula los referentes teóricos trabajados duran-

te este proceso con el diagnóstico y las propuestas de cambio y transformación del barrio y termina con una exposición oral como parte de la evaluación de la asignatura. En dichos procesos participan profesores, los investigadores del Grupo Motor, expertos invitados y vecinos del barrio.

3. RESULTADOS

El acercamiento a la realidad cotidiana de un barrio se ha entendido que debía de hacerse de un modo interdisciplinar para abordarlo en su contexto social, económico y urbano, por eso se ha realizado una intervención como un sistema abierto, en el que se reta a todos los participantes a analizar una situación concreta y compleja y a aprender a trabajar colectiva y colaborativamente. Para ello, los estudiantes junto con la ciudadanía, las asociaciones, así como otros actores sociales, han participado activamente en la elaboración de diagnóstico que aunaba las distintas problemáticas encontradas entorno a las siguientes áreas: Educación e Infancia, Arte y Cultura, Cohesión Social y Convivencia, Medio Ambiente, Espacio Público y por último Historia, Memoria y Legado.

El proyecto culmina con una serie de propuestas e intervenciones socioeducativas con varias implicaciones éticas y prácticas para la revitalización del barrio. Entre algunas de las propuestas destacan: mejorar los espacios públicos en lugares cálidos y frescos, reacondicionar algunas plazas, implementar calzadas únicas, diversificar el único edificio público del barrio con vistas a otorgarle un sentido de Centro Cívico con biblioteca, talleres y actividades abiertas a toda la comunidad, espacios para la infancia, fuentes de agua, mobiliario urbano, reactivar el comercio local, potenciar el uso residencial, etc. El grupo de Historia, Memoria y Legado decide dibujar una línea del tiempo con los acontecimientos históricos de impacto en el barrio, con material de prensa, historias de vida e información del Archivo Histórico, llegando al presente con dos posibles futuros, uno *tendencial* donde se colocan posibles acontecimientos si todo sigue como hasta ahora (identificándolo como «Barrio fantasma», con la subida de alquileres, expulsión de vecinos y con un posible boom turístico que después pasaría de moda) y otro *posible*, que contemplara algunas de las propuestas que la comunidad empieza a plantear (revitalización del barrio, de sus comercios, impulso de proyecto Tecnocasas, con la restauración de casas antiguas, conservando así la esencia y la vida social parecida a la de un pueblo).

Estas propuestas pasan a formar parte del documento *Diagnóstico Ciudadano de Lagunillas* que una vez elaborado será devuelto a la vecindad para que amplíe, modifique o puntualice los aspectos que considere oportunos. Posteriormente a este diagnóstico se le incorporará una documentación más técnica de cara la elaboración de un diagnóstico integral, del que se propondrán unas líneas estratégicas a largo plazo, a modo de plan director para el barrio, que será el marco en el que encajen todas las propuestas más tácticas o a «corto plazo» que salgan de este proceso o de otros futuros.

Aún el proyecto sigue en desarrollo, y no se sabe si se va a poder llegar a desarrollar en todas las fases de participación que estaban previstas con la cogeneración de propuestas o incluso en la autogestión de algunas de las propuestas que surjan, a través de la rea-

lización de más talleres de creatividad social, o se quedará en una planificación estratégica-situacional con un diagnóstico participativo y unas propuestas técnicas.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado una experiencia de intervención socioeducativa que se ha acercado a la realidad concreta de un barrio calificado como «vulnerable» por la Unesco, con toda su complejidad, realizándose un estudio de la problemática del barrio, enmarcado dentro de un proyecto real para el diagnóstico y la realización de propuestas ciudadanas para la «Estrategia de Desarrollo Urbano y Sostenible (EDUSI) Perchel-Lagunillas».

Esta experiencia de carácter investigativo-formativo se ha pensado y llevado a cabo como una investigación social según una metodología participativa, donde han participado estudiantes de Educación Social y Arquitectura, profesionales de varias disciplinas (pedagogía, sociología, urbanismo, arquitectura, turismo, etc.) y la propia vecindad de un barrio desfavorecido de Málaga. Las dinámicas creadas facilitaron el encuentro y la producción colectiva, brindando una oportunidad para todos los actores implicados. El proyecto ha servido para una retroalimentación mutua entre estudiantes y vecindad. Los estudiantes han podido experimentar la realidad de un barrio, han podido visibilizar a una población sobre su propio espacio, generando una información y un conocimiento muy valioso a través de muchos formatos (escritos, fotografías, vídeos, etc.) tanto para las administraciones como para el propio barrio, que va a ayudar y generar cambio y transformaciones en el mismo, según las demandas o carencias detectadas o expresadas por la propia comunidad. Y a su vez ellos se han enriquecido y han aprendido haciendo a través de una experiencia socioeducativa concreto en un entorno real.

Por último, podemos afirmar que esta experiencia ha puesto de manifiesto que la Universidad pública puede funcionar como una institución socialmente orientada y valiosa en términos cívicos, con la generación de conocimiento comunitario a través de participación democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Association for Experiential Education (2020). *What is experiential education?* Recuperado de: www.aee.org
- Basagotti, M. y Bru, P. (2002). Mira quién habla: El trabajo con grupo en la IAP. En T. Rodríguez Villasante, M. Montañez y J. Martí (coords.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (vol. 1, pp. 125-142). Madrid: Ed. El Viejo Topo.
- Dewey, J. (1938), *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: SigloXXI.
- Gil Zafra, M. Á. (1998). Planificación estratégica: el método DAFO. *Cuadernos de la Red*, 5, 48-59. Madrid: Red CIMAS.
- Jara, H. O. (2005). *Sistematizando Experiencias: Apropiarse Del Futuro. Recorridos y búsquedas de la sistematización de experiencias*. Xátiva: L'Ullal Ediciones.

- Habegger, S. y Mancila, I. (2005). La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. En *Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire* (pp. 29-36). Málaga: Asociación de reflexión e innovación educativa, Sur. Licencia Creative-Commons.
- Habegger, S. (2008). *La Cartografía del Territorio Como Práctica Participativa de Resistencia. Procesos en Metodologías Implicativas, Dispositivos Visuales y Mediación Pedagógica para la Transformación Social* (Tesis Doctoral). Universidad De Málaga. Disponible en: [Http://Riuma.Uma.Es/Xmloi/Handle/10630/2555](http://Riuma.Uma.Es/Xmloi/Handle/10630/2555)
- Habegger, S. y Mancila, I. (2019). Estilos alternativos de desarrollo local: metodología utilizada para el caso de una Investigación Acción Participativa en la provincia de Málaga. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 233-257. Doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.08
- Lima, L. (2004). Organización escolar y democracia radical. Paulo Freire y el gobierno democrático de la escuela pública. En L. Villegas Ramos y A. Guadas (eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 55-111). Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Mancila, I., Soler, García, C. y Morón, C. (2018). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 92(32.2), agosto, 123-139.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción-participativa: estructura y fases. En T. Rodríguez Villasante, M. Montañez y J. Martí (coords.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (vol. 1, pp. 79-1123). Madrid: Ed. El Viejo Topo.
- Martín Gutiérrez, P. (1998). Mapas sociales y análisis de redes en la IAP. *Cuadernos de la Red*, 5, 60-69. Madrid: Red CIMAS.
- Rizoma Fundación. Recuperado de: http://rizoma.org/rizoma_fundacion.html
- Rodríguez Villasante, T. y Garrido F. J. (coords.) (2001). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía* (vol. 2). Madrid: Ed. El Viejo Topo.
- Rubio, A. (2004). Derivar. En VV. AA. (coord.), *Deriva en ZoMeCS* (pp. 205-210). Málaga: Rizoma.
- Sáez Carreras y Molina, J. G. (2005). Los educadores sociales ante la exclusión social. En G. J. Molina (coord.), *Exclusión sociall excusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 109-131). Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PARTE VI
Pandemia y actualidad
socioeducativa

74 Educar y acompañar en tiempos de pandemia: una mirada desde los servicios sociales

Laura Varela Crespo¹

1. INTRODUCCIÓN

El Estado de bienestar en España tiene los pies de barro. Esta afirmación inicial permite, de un lado, identificar a un Estado de bienestar que se desarrolló tardíamente adquiriendo su expansión cuando el resto de países europeos ya habían entrado en un período de recesión a finales de los años setenta y, de otro, destacar las debilidades de un modelo de bienestar que cuenta con un sistema de servicios sociales al límite tras el incremento de las situaciones de emergencia social, las desigualdades y la disparidad de esfuerzo, cobertura y garantía de derechos entre las Comunidades Autónomas con diferencias significativas según el lugar de residencia. Un Estado de bienestar cuyo fin —el bienestar social— es valorado positivamente por la ciudadanía, pero que también genera desconfianzas y reticencias, especialmente ante la sospecha de que algunos participantes o los propios gestores realizarán un uso inadecuado del sistema (Calzada, 2017). No obstante, aun con las limitaciones de funcionamiento y las múltiples voces que han cuestionado su viabilidad, el Estado de bienestar adquiere en este tiempo de pandemia más sentido que nunca pues la intervención de los poderes públicos para cubrir los riesgos vitales de las personas en sanidad, educación, garantía de ingresos, etc., se hace hoy urgente y necesaria. Cabría decir más, es un hecho ineludible en las sociedades democráticas merecedoras de esta denominación —incluso para quienes han sido reacios a este modelo—, pues los poderes públicos no pueden quedarse de brazos cruzados ante una crisis de tales dimensiones.

Coincidimos con Innerarity (2020, p. 40) en que, «por muy razonable que sea apelar a la protección individual y alabar la solidaridad cívica, la crisis revela, para bien o para mal, las condiciones estructurales en las que vivimos. La solución es una cuestión de inteligencia colectiva, organización y protección pública. Aunque sean emocionantes los aplausos, el voluntariado imaginativo, la generosidad de ciertas empresas o la solidaridad

¹ Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de investigación SEPA-interea. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela.

de los chinos, que no nos engañen: esto va de servicios sociales y un sistema público de calidad (sostenido por contribuyentes y no por donantes)».

Tampoco la Educación Social ha de quedarse al margen de esta situación, de hecho, su experiencia de intervención en las «urgencias» es un plus para una sociedad que está en permanente estado de crisis. La pandemia genera dificultades en la vida cotidiana de toda la ciudadanía, pero para los colectivos que se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad su impacto se agrava todavía más: la infancia, las personas mayores, las mujeres víctimas de maltrato, etc. Como nos advierten informes recientes (Fundación FOES-SA, 2020), la crisis del COVID está incrementando la pobreza y la desigualdad social.

Datos reveladores que nos permiten afirmar que ese *todo irá bien* que colgaba en los balcones y ventanas de nuestras casas y que sirvió de grito esperanzado para la infancia que soportó uno de los confinamientos más severos de Europa, ha quedado en papel mojado pues a todos no les ha ido igual de bien. Es un hecho que «cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para unos grupos sociales que para otros» (De Sousa, 2020) y los efectos de la misma (pérdida de trabajo, problemas de salud, etc.) lo están poniendo claramente de manifiesto.

La pandemia ha traído consigo la irrupción de nuevos perfiles de personas que acuden a los servicios sociales con demandas de carácter económico, ha exigido la limitación y reducción de los seguimientos presenciales y se ha llevado por delante programas de trabajo grupal y comunitario (talleres de formación, actividades de ocio para mayores y jóvenes, etc.) (Calzada, 2020). En este escenario, ¿cuál es el cometido de la Educación social en los servicios sociales? Aunque la atención a las emergencias está ocupando el primer plano en este escenario convulso, el cometido principal de los educadores y las educadoras sociales sigue siendo *educar*. Se trata de una educación entendida en clave de derechos, centrada en el acompañamiento a las personas en el proceso de (re)construcción de su itinerario vital, abriéndole nuevas oportunidades que les permitan mejorar su bienestar y su inclusión social. Es precisamente el acompañamiento socioeducativo uno de pilares fundamentales de la intervención, un elemento clave del ADN profesional, que en ningún caso puede quedar relegado o suprimido. En este sentido, no hemos de permitir que los árboles no nos dejen ver el bosque, pues la profesión de educador o educadora social en servicios sociales tiene unas funciones claras que ejercer, también en este tiempo de pandemia: detección, prevención y atención de situaciones de riesgo o de exclusión (infancia vulnerable, personas que viven solas, etc.); información sobre recursos socioeducativos que permitan afrontar las dificultades derivadas del COVID-19; coordinación y articulación de redes de trabajo con instituciones y recursos de los territorios para maximizar los esfuerzos y garantizar acciones compartidas; seguimiento y evaluación de los planes de trabajo; realización de informes socioeducativos; promoción del trabajo comunitario y de las redes de solidaridad, etc.

Este conjunto de funciones pone de manifiesto que las educadoras y educadores sociales deben seguir estando en el terreno —son profesiones esenciales— pues, si bien es cierto que determinadas tareas pueden realizarse virtualmente, la presencialidad para el desarrollo de la labor educativa en los servicios sociales comunitarios es ineludible. Como afirma João França (2020), la crisis del COVID-19 ha puesto a la educación social en tensión. De un lado, por este contexto de emergencia que tiende a desplazar la tarea educa-

tiva y requiere mucha consciencia y voluntad para llevar adelante un proyecto educativo. De otro, por los cambios en los contextos de trabajo dado que la requerida distancia y los protocolos asociados (cita previa, mascarilla, pantallas) pone en cuestión elementos que resultan fundamentales en la tarea educativa, como son la proximidad y el contacto.

El distanciamiento social no ayuda al desarrollo de las acciones socioeducativas, de los proyectos comunitarios, etc., pero hemos de convivir con ello (al menos durante un tiempo). La educación social ha tenido que readaptarse constantemente y ahora debe responder ante este contexto de pandemia y adelantarse a los posibles retos que planteará la pospandemia al bienestar individual y colectivo.

En este marco, el estudio que se presenta, se propone indagar las transformaciones y retos a los que ha de hacer frente la Educación Social en tiempos de pandemia en el ámbito de los servicios sociales comunitarios.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación, de carácter exploratorio, se centra en los objetivos siguientes:

- Analizar los principales cambios en la organización y funcionamiento de los servicios sociales comunitarios como consecuencia de la crisis del COVID-19.
- Conocer los principales factores que limitan el desarrollo de las actuaciones socioeducativas e identificar propuestas de mejora en los procesos de intervención.

Con el fin de conocer la percepción de las educadoras sociales que desempeñan su labor profesional en los servicios sociales se realizaron dos grupos de discusión virtuales. En concreto, se solicitó a las participantes expresar su opinión sobre el funcionamiento de los servicios sociales comunitarios desde el inicio del estado de alarma, la necesidad de ajuste y redefinición de algunos de los programas y servicios ante la situación generada por el coronavirus, las limitaciones y desafíos para el ejercicio profesional en este nuevo escenario de intervención, etc.

La muestra fue intencional, siendo seis educadoras sociales de los servicios sociales comunitarios las que aceptaron participar. El contacto se realizó mediante el envío de una carta por correo electrónico en la que se presentaban los objetivos del estudio y se demandaba su participación, de carácter voluntario. En total, se realizaron dos grupos de discusión —entre los meses de septiembre y noviembre— con educadoras sociales que desempeñan su labor en los servicios sociales comunitarios en ayuntamientos rurales y urbanos de tres provincias gallegas (A Coruña, Pontevedra y Ourense). El protocolo del grupo de discusión se estructuró en torno a los siguientes tópicos: organización y funcionamiento de los servicios sociales; acción socioeducativa e incidencia de la crisis; formación e investigación sobre Educación Social y servicios sociales.

Dada la situación de distanciamiento social exigida por la situación sanitaria vigente, los grupos de discusión se desarrollaron virtualmente, experimentando algunas modificaciones con respecto a los de carácter presencial:

1. Limitación en el número de participantes (3 educadoras en cada grupo y la moderadora).
2. Envío del acuerdo de confidencialidad previamente a la celebración del grupo.
3. Establecimiento de un tiempo de entre 60 y 90 minutos para la sesión, en lugar de las dos horas que se acostumbran a dedicar en los grupos presenciales, al resultar más complejo mantener la atención durante tanto tiempo.
4. Utilización de herramientas de videoconferencia (en este caso *Jitsi meet*) que posibilitaran la interacción cara a cara entre las participantes y la grabación de la reunión para su posterior transcripción. Los comentarios de las educadoras, originalmente en gallego, se han traducido al castellano.

3. RESULTADOS

La reorganización del funcionamiento de los programas de los servicios sociales, las transformaciones en la intervención socioeducativa, los aprendizajes que la crisis trajo consigo para las profesionales de la Educación Social, las dificultades y los retos todavía pendientes, constituyen los elementos centrales del análisis que se presenta.

Reorganización de los servicios sociales comunitarios ante la pandemia

La organización y el funcionamiento de los servicios sociales comunitarios se vieron claramente afectados tras la declaración del estado de alarma el 14 de marzo del 2020, momento en el que se inició el confinamiento domiciliario de la población en el conjunto del territorio español.

A raíz de esta situación, la atención presencial estuvo muy limitada, pero las profesionales de los servicios sociales comunitarios y, en concreto, las educadoras sociales continuaron desarrollando sus funciones, a pesar de que «sí que hubo un cambio en lo que era el trabajo. El contacto con las familias [fue] solo prácticamente telefónico» (G1, P1). En algunos casos, se establecieron teléfonos de emergencia que sonaron de manera continuada «mañana, tarde y algunas veces de madrugada» y «hubo un tremendo aluvión de población que accedió a este servicio vía telefónica» (G1, P2). La atención telefónica ocupó gran parte de la jornada laboral, y ante el aumento de las demandas y las situaciones de urgencia, se vivieron momentos de estrés. Así lo ilustran las palabras de una de las participantes cuando indica: «no respeté nada mi horario laboral, trabajaba todos los días, muchísimas horas, bueno, hubo momentos en los que creí que me iba a enfermar» (G2, P3).

Definen este primer período de la pandemia como «un desbarajuste en todos los sentidos porque nadie sabía muy bien cómo actuar» (GD, P2). En los primeros momentos, la acción profesional se centró en dar respuesta a las situaciones de emergencia, atender a las necesidades básicas de la población (alimentación, pago de alquileres, etc.), detectar a personas que vivían solas y que no contaban con una red de apoyo ni servicio de ayuda a domicilio, y también se dedicaron importantes esfuerzos a la búsqueda de respuestas y al-

ternativas para la infancia sin acceso a las tecnologías a fin de poder garantizar el seguimiento de las tareas escolares y minimizar las desigualdades educativas. El cierre de las escuelas y el paso a la enseñanza online causó un gran impacto que tensionó notablemente a las familias, muchas de las cuales «se sentían desbordadas». Esta situación generó nuevas estrategias para acercar los encargos escolares a los domicilios: «coordinación con el centro educativo, Protección Civil para el reparto de fotocopias que se las llevaban a los domicilios, coordinación con la directora, director, orientación, hablar de casos concretos...» (GD1, P3). También, se realizó un estudio de las familias que necesitaban pinchos USB de internet, en coordinación con el centro escolar, quien a su vez se lo notificaba a la Consellería de Educación o, en algunos ayuntamientos que disponían de un «banco municipal de electrónica» (GD2, P2) las propias educadoras sociales repartían los dispositivos electrónicos entre las familias para que los niños y niñas pudieran seguir las tareas escolares de manera telemática.

Transformaciones en la intervención socioeducativa

Los principales cambios en la intervención socioeducativa vinieron marcados por la distancia social, «si no hay un ver, estar, acompañar... y eso, las nuevas tecnologías lo podrán suplir un momento, pero no todo lo que supone un plan de trabajo» (GD1, P3). Se mantuvo, en lo posible, la atención individualizada, pero se suprimieron las intervenciones de carácter grupal y comunitario.

Tras la desescalada, en la denominada «nueva normalidad», aunque hubo cambios en el contexto de trabajo y en la forma de trabajar apenas ha habido tiempo para evaluar la actuación realizada y actualmente se ha recuperado el ritmo cotidiano de «cita, cita, cita» (G1, P2). Como afirma una de las educadoras: «ya estoy en el mismo sistema que estaba antes (...). Lo que tengo más parado son las actividades de grupo» (GD1, P1). La reformulación de las actividades grupales es una de las principales preocupaciones puesto que se hacen necesarias nuevas alternativas compatibles con las restricciones sanitarias pero sin perder los objetivos educativos que les dan sentido: «porque, ¿cómo hacemos? ¿una escuela de familias virtual? Cuando uno de los sentidos de la escuela de familias es que se reúnan e intercambien momentos, experiencias y vivencias. O sea, es complejo, ¿eh?, es complejo» (GD1, P3).

El acompañamiento a la infancia y a las familias en las tareas escolares en este escenario de pandemia se convirtió en un elemento clave de la intervención profesional, haciendo en algunas ocasiones de «apagafuegos» de la escuela:

«Quedaron totalmente desvinculados (...) la mayoría, no tenían acceso ni a internet ni recursos para acceder en ese momento. Nosotras en ese aspecto seguimos trabajando y fuimos buscando un recurso para que no llegaran a desvincularse. Y entramos un poco en la dinámica de la entrega de las actividades en papel» (GD1, P1).

«No había un criterio único, en nuestro ayuntamiento no hay solo una escuela, son muchos centros a atender, cada uno con un criterio, cada uno con sus circunstancias,

con su equipo directivo, con sus decisiones, y fue tremendo, fue tremendo. O sea, en función del colegio en el que estudiara el niño tuvo más atención o menos atención, y esto es así» (GD1, P2).

Desde otro punto de vista, se valora el importante papel que desarrollaron las escuelas y se destaca el fortalecimiento de la coordinación entre los servicios sociales y los centros escolares, manteniendo las educadoras un contacto continuado con las tutoras y las orientadoras de los centros. En este caso, el papel de las educadoras, se centraba en facilitar el contacto con las familias en situación de dificultad, dado que con ellas mantienen una relación más próxima:

«Nosotros en servicios sociales muchas veces lo que tenemos es más facilidad porque, por lo menos, a mí me pasa, a veces es difícil la conexión con las familias porque no manejan un único teléfono (...). Entonces muchas veces el centro, claro como no tienen una relación tan cercana como tenemos nosotros pues les resulta más complicado» (GD2, P2).

Un colectivo que les preocupa especialmente es el de las personas mayores que en muchos casos se quedaron aisladas y sin ningún tipo de contacto. La necesidad y la demanda de retomar las actuaciones socioeducativas con este grupo poblacional ha sido muy elevada, no tanto por las actividades en sí, sino por los beneficios que genera en las personas mayores el poder salir y estar en contacto con otras personas. Desde este enfoque, una de las participantes, que desarrolla actuaciones vinculadas a la prevención de la dependencia y el envejecimiento activo, ejemplifica muy bien la situación:

«En el mes de septiembre, debido a la gran demanda de las familias, los mayores me decían: hemos de morir antes de pena que de coronavirus. Entonces retomé el tema, a mediados de septiembre empezamos es cierto que tenía un grupo de 15 y vinieron 7 porque el resto tenía mucho miedo, entonces bueno, pues se hizo un grupo de 7 (...). ¿Qué pasa? Que cuando nos pusieron la restricción de cinco personas tuve que reestructurar los grupos, entonces 4 venían en el martes y 3 el jueves, alternándose. O sea, un trabajo de puzle de ir encajando unas piezas con otras. Pero bueno, tenemos que reinventarnos cada día» (GD2, P1).

Aprendizajes profesionales derivados de la crisis

La recuperación del principio de proximidad como un elemento clave en el funcionamiento de los servicios sociales es reconocido como uno de los aspectos positivos de esta crisis al darle la posibilidad a las educadoras de los servicios sociales a «acercarse al conjunto de la ciudadanía. Yo creo que fue muy interesante comprobar que todo el mundo es susceptible de ser usuario de servicios sociales» (GD1, P2).

También destacan la necesidad de repensar el trabajo que realizan, dado que más allá de las citas y de las intervenciones individualizadas en despacho es necesario realizar otro

tipo de tareas que posibiliten acercar a los profesionales allí donde se encuentran las personas. En este sentido, se afirma: «somos un derecho de la ciudadanía y no podemos trabajar como sanitarios, solo con alertas, tenemos que trabajar con lo comunitario y con la familia e intentar que toda la comunidad se involucre». Es más, «nos estamos olvidando de una parte muy importante de la ciudadanía que si no hay una crisis sanitaria nadie la llama por teléfono, nadie le pregunta cómo está ni lo que necesita. Saltaron muchísimos casos de ayuda a domicilio, de teleasistencia» (GD1, P2).

Otro aprendizaje fundamental fue constatar la capacidad de resiliencia de las familias, puesto que, aunque inicialmente parecía que el confinamiento iba a ser una «olla a presión, pues no. Familias que, con esa cercanía, ese tener que estar en casa, ese tener que compartir tiempos y momentos, sorprendían y decías: ¡pues qué bien lo están llevando!» (GD1, P3). En esta misma línea, otra de las educadoras afirma que en muchos casos se puso en evidencia que lo que necesitaban «era estar más juntos y pararse un poco y disfrutar cada uno del otro o de la otra» (GD1, P2). Ese tiempo compartido, que inicialmente estaba abocado al fracaso, constituyó para algunas familias un impulso para generar nuevos espacios de convivencia anteriormente inexistentes.

Propuestas de mejora en el desarrollo de las actuaciones socioeducativas y en el desempeño profesional

Entre las propuestas de mejora, las educadoras sociales hacen referencia a la necesidad de planificar las actuaciones, incluso ante situaciones graves como las que nos plantea la pandemia. En este sentido, consideran que ese ritmo acelerado de los servicios sociales debe ralentizarse. De hecho, destacan que, una vez pasado los momentos más críticos, «aún no nos ha dado tiempo a sentarnos y a valorar lo que hicimos» (GD1, P2). La lógica de la urgencia, con una intervención socioeducativa de carácter reactivo, que trata de ofrecer una respuesta rápida ante una determinada demanda o necesidad social sigue siendo la tónica habitual de los servicios sociales. La planificación es muy limitada y, en algunos casos, se reconoce que pasados más de seis meses desde el inicio del confinamiento domiciliario «a nivel de equipo no ha habido esa reflexión» (GD1, P1).

Además de la necesidad de mejorar la planificación y el seguimiento de las actuaciones dentro de los equipos de trabajo, destacan la necesidad de reforzar el trabajo en red, especialmente entre los centros de servicios sociales comunitarios y las escuelas. Bajo su perspectiva, la escuela no ha asumido la función de igualdad social que le corresponde ofreciendo acompañamiento a todo su alumnado, una labor que —ante la falta de otras estrategias— tuvo que ser asumida por las profesionales de los servicios sociales. Aunque no hay una visión unívoca, pues también se destaca el buen hacer del profesorado y de los centros escolares, algunas profesionales son muy críticas:

«Hubo momentos que con el tema de hay que llevar deberes y tareas escolares yo no puedo dedicar mi jornada a llevar deberes escolares porque no es mi trabajo. Y no pasa nada con colaborar con los centros, pero es que entonces yo dejo de hacer mi trabajo que también es importante» (GD1, P2).

Desde esta perspectiva, reclaman una revisión de la enseñanza *online* con medidas que permitan un seguimiento más directo del alumnado y «un avance en el acceso a las tecnologías. Aquí es fundamental, por lo menos para las personas más alejadas de los recursos, por ejemplo, este contacto visual que tenemos ahora [en el grupo de discusión] sería para ellos muy favorecedor» (GD1, P1).

Por último, en este necesario tan convulso, es urgente «buscar estrategias de trabajo conjuntas para las familias» (GD1, P1). El trabajo en red, la oferta de líneas de formación permanente de carácter interdisciplinar en las que participen representantes del ámbito de servicios sociales, del sanitario, del escolar..., resultan fundamentales. Una cuestión que, desde su perspectiva, no solo compete a las profesionales sino fundamentalmente al nivel político que debe promover acciones compartidas de carácter intersectorial e interprofesional orientadas hacia una visión amplia y compleja de la intervención socioeducativa.

4. CONCLUSIONES: DESAFÍOS PARA UN NUEVO ESCENARIO

La Educación Social en los servicios sociales comunitarios ha experimentado durante la pandemia importantes transformaciones, si bien la actividad laboral de las educadoras ha sido declarada esencial manteniéndose en este escenario, el desempeño laboral ha sufrido modificaciones sustantivas. La carga de trabajo se ha incrementado exponencialmente pero el esfuerzo de las educadoras sociales por acercar los servicios sociales a la población y garantizar este derecho de toda la ciudadanía ha adquirido, si cabe, una mayor intensidad. No obstante, son múltiples las dificultades y los retos a los que se han tenido que enfrentar la profesión en este escenario de incertezas que ha evidenciado las grandes debilidades del Estado del bienestar y de sus servicios.

Algunas de las conclusiones derivadas del estudio realizado tienen que ver con la necesidad de buscar alternativas para el desarrollo de las intervenciones socioeducativas que por razones sanitarias han tenido que reformularse, combinando el uso de las tecnologías con el acompañamiento presencial. Cabría pensar, al menos durante un tiempo, en una «educación social híbrida», que posibilite el mantenimiento del vínculo con las personas o familias en su contexto vital mediante dinámicas de trabajo semipresenciales, sin descuidar la participación ciudadana y la necesaria corresponsabilidad de las personas en los procesos educativos de los que forman parte.

Replantearse la relación entre las TIC y la educación como una herramienta más de la intervención social es otro de los desafíos, coincidentes con el estudio de Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero (2020). Será necesario invertir recursos en la formación de las profesionales, pero también garantizar que las personas tengan las oportunidades para adquirir las competencias digitales que les permitan desarrollarse en este mundo de redes. La brecha digital es el nuevo rostro de la desigualdad.

Por último, el trabajo en equipo y la articulación de redes socioeducativas en los territorios resultan ineludibles bajo este nuevo enfoque de intervención en el que nos ha imbuido la crisis. El vínculo escuela-comunidad, tantas veces repetido es hoy más urgente que nunca, pues se ha constatado que lo educativo va más allá del centro escolar y la com-

plejidad de la realidad social exige la puesta en marcha de redes de trabajo en los territorios que permitan sumar esfuerzos y establecer sinergias para abordar de manera conjunta los nuevos retos socioeducativos que nos plantea el mundo en que habitamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Calzada, I. (2017). Sin esperanza, con convencimiento, o por qué los ciudadanos han permitido los recortes al sistema de bienestar. En M. Kölling y P. Mari-Klose (coords.), *Los retos del Estado del bienestar ante las nuevas desigualdades* (pp. 91-121). Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad.
- Calzada, I. (coord.) (2020). *Los servicios sociales ante la pandemia: retos, desafíos y respuestas hacia la nueva normalidad. Monitor de impacto de la COVID-19 sobre los servicios sociales. Informe*. Madrid: INAP.
- De Sousa, B. (2020). *A cruel pedagogia do virus*. Coímbra: Edições Almedina.
- França, F. (2020). Acció educativa, entre l'emergència i l'aïllament. *Quaderns d'Educació Social*, 22, 12-25.
- Fundación FOESSA (2020). *Análisis y perspectiva 2020. Distancia social y derecho al cuidado*. Recuperado de: <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2020/06/C%C3%81RITAS-analisis-y-persectivas-digital-00000002.pdf>
- Innerarity, D. (2020). *Pandemocracia: una filosofía de la crisis del coronavirus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Martínez-Pérez, A. y Lezcano-Barbero (2020). Percepción del impacto de la COVID-19 en los profesionales de la Educación social que trabajan con menores. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 223-243.

75

El absentismo escolar en el contexto español. Una nueva perspectiva tras la COVID-19

*Gerardo Gómez García¹, Antonio José Moreno Guerrero²,
Carmen Rodríguez Jiménez³
y Magdalena Ramos Navas-Parejo⁴*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, los avances en el campo de la educación son de una gran variedad al igual que cantidad. Así, se pueden observar constantes actualizaciones o apariciones de nuevas metodologías, materiales, herramientas, entre otras muchas cosas. Sin embargo, hay problemáticas y retos a superar que han seguido persistiendo a lo largo de los años en el sistema educativo y que aún hoy no se les ha dado una solución clara y contundente. De igual modo, hay otros problemas que van surgiendo acordes con el contexto actual y sus características.

Entre estas problemáticas que se nombran, se incluyen temas tan complejos como el abandono escolar derivados de un fracaso escolar o absentismo. Estos tres términos relacionados, pero no iguales son problemáticas y obstáculos endémicos en el sistema educativo español. Así, la concepción, diferenciación y esclarecimiento de las características y consecuencias de estos términos es esencial para poder conocer el estado actual de su situación en la educación de nuestro contexto.

Por otro lado, se encuentran las dificultades o retos que van apareciendo de manera específica en momentos puntuales derivadas de las características del contexto. En este caso, el último gran reto al que se ha enfrentado la educación no solo a nivel nacional, sino a nivel mundial ha sido la situación derivada por la COVID-19. Esta pandemia que ya lleva conviviendo con nosotros varios meses no ha dejado atrás a ninguna esfera de la sociedad, incidiendo con gran mordacidad en todas ellas, y la educación no ha sido menos. La aparición de esta situación excepcional ha obligado a tomar decisiones insólitas y

1 Becario FPU. Universidad de Granada.

2 Profesor Asociado Laboral. Universidad de Granada.

3 Becario FPU. Universidad de Granada.

4 Becario FPU. Universidad de Granada.

a llevar a cabo actualizaciones de métodos y herramientas ya presentes en la comunidad educativa como son la educación virtual y las diferentes plataformas que existen para llevar a cabo este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una visión general acerca de la literatura relevante existente en lo que respecta a las temáticas que se acaban de exponer. La finalidad es presentar una visión global a través de una revisión bibliográfica de la evolución de las temáticas y sobre todo del estado actual de estas para saber de dónde se viene, cómo se está y hacia dónde se puede ir.

2. EL ABSENTISMO ESCOLAR

El sistema educativo español ha sufrido grandes cambios y sigue sufriendolos con cada cambio o alternancia en el gobierno central de igual modo que con el cambio o reforma legislativa de la ley educativa que esto trae consigo. Sin embargo, existe un aspecto básico de nuestro sistema educativo que lleva manteniéndose varias décadas sin alterarse, el establecimiento y definición de las etapas de escolarización obligatoria. Estas son las etapas de Educación Primaria, comprendida entre los seis y los 12 años y la etapa de Educación Secundaria, que abarca desde los 12 hasta los 16 años. Esta división y establecimiento de la obligatoriedad de escolarización durante diez cursos fue establecido por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) (Cruz Orozco, 2020).

Con esta gran medida llevada a cabo se consiguió lo que en aquel tiempo se venía demandando por parte de la sociedad, que todos los niños y jóvenes tuviesen asegurado un puesto escolar en esas franjas que ahora se denominaban obligatorias (Asensio et al., 2018). Pareció, entonces, sobreentenderse que todos los estudiantes comprendidos entre las edades señaladas acudían regularmente a los centros educativos. Por tanto, tras esta medida la tasa de absentismo se supone que se redujo notablemente. A partir de ese momento, el interés por la temática descendió de manera proporcional. Sin embargo, diferentes documentos oficiales e investigaciones señalan que sigue siendo una problemática presente en nuestro sistema educativo y esta va de la mano de otras.

Llegados a este punto, es necesario establecer la diferencia conceptual entre el absentismo escolar y otros conceptos asociados y parecidos, pero que no iguales. Estos son el fracaso escolar y el abandono escolar temprano.

En primer lugar, el abandono escolar es «el porcentaje de la población entre 18 y 24 años que tienen como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria y no está cursando ningún tipo de formación» (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, p. 5). Otras definiciones de este concepto son las aportadas por autores como González (2005) que lo define como esa ausencia caracterizada por ser definitiva y sin una causa justificada del centro escolar sin haber logrado la finalización de la etapa escolar en la que se encontraba el estudiante.

Por su parte el fracaso escolar se trata de la no consecución de las metas académicas que tiene el estudiante a través de su proceso de escolarización (Jurado y Tejada-Fer-

nández, 2019). Esto se traduce en malas calificaciones, bajada del rendimiento, repetición de cursos, etc. De manera generalizada, el fracaso escolar se debe a un desajuste o diferencias entre las expectativas establecidas para con el discente y los resultados de aprendizaje que este reporta en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Miñaca y Hervás, 2013).

En ambos casos, hay tres elementos comunes a diferenciar en cada una de las casuísticas. En primer lugar, estudiantes con un bajo rendimiento; en segundo lugar, las causas que hacen que este estudiantado obtenga estas calificaciones o bajo rendimiento; y, en tercer lugar, las consecuencias a nivel socioeconómico que, probablemente, aparecerán en su madurez como resultados de estos procesos que resultan en una falta de preparación académica (Marchesi, 2003; Vaquero, 2005).

Por último, el absentismo escolar es definido por los expertos en la temática como la no asistencia a las aulas de un estudiante menor en edad de escolarización sin una justificación para ello (García García, 2013; Cruz et al., 2017).

Las causas del absentismo pueden ser muy variadas y no todos los estudiantes tienen las mismas. Estas causas pueden ser de índole diferente al aspecto académico (Ochoa-García, 2019):

- Familiar.
- Laboral.
- Motivacional.

Por otro lado, otros autores (Fernández y Pallaréz, 2005; Hancock et al., 2017) establecen como motivos o causas elementos implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

- La realización inmediata de exámenes o pruebas.
- Dificultad del lenguaje empleado en el aula.
- Relación con el o los docentes.
- Falta de claridad en una o varias asignaturas.
- Sensación de pesadez en diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, materiales, etc.).

Una vez establecidas las diferencias en los conceptos y a la misma vez la relación entre todos, pues unos pueden ser causa o consecuencia de los demás, es más sencillo comprender la importancia de saber el estado actual de estas problemáticas en nuestro sistema educativo.

Todos los fenómenos aquí descritos suponen graves consecuencias para las personas que los sufren en un futuro cercano en el plano laboral entre otros. Pero, sin duda, es el absentismo aquel que tiene una mayor incidencia negativa en la vida de las personas, pues a diferencia del abandono escolar, el primero se refiere a personas que finalmente no obtienen el título de estudios básico o título de la ESO, por lo que el mercado laboral se perfila muy complejo para ellos a la hora de encontrar trabajo. Por su parte, el

abandono escolar temprano contempla en su definición que esas personas que abandonaron el sistema de manera prematura tienen el título de estudios obligatorios, por lo que, aunque con dificultad acceden al mundo laboral son situaciones diferentes (Sahin et al., 2016).

Así, la problemática del absentismo escolar se postula como un tema de relevancia que necesita una solución desde diferentes estratos y perspectivas.

2.1. Problemática en el contexto español

En lo que se refiere al contexto español, son muchas las esferas que contemplan la casuística del absentismo escolar.

Existen indicaciones desde organismos a nivel mundial y europeo que establecen la gratuidad y obligatoriedad de unos niveles básicos de educación para todos los niños y niñas. Pero, de manera concreta, en España, es en la Constitución (CE, 1978) donde en un primer momento encontramos este principio de educación gratuita y obligatoria para los discentes hasta determinada edad.

Con el paso de los años las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo han ido perfilando estas etapas obligatorias y su carácter gratuito hasta llegar a la actual que ratifica lo que ya se ha venido exponiendo, todas las personas deben estar escolarizadas de manera gratuita desde los seis hasta los dieciséis años, pues suponen la enseñanza básica (LOMCE, 2013).

Siguiendo a ámbitos menores como comunidades autónomas o ámbitos locales, también sus administraciones tienen competencia en esta materia y existiendo protocolos de actuación ante situaciones de absentismo escolar.

Por último, para poder ver la importancia de la que se dota a este problema, se observa cómo el Código Penal que actualmente está en vigor contempla por partes de las familias que un consentimiento de absentismo escolar con una reiteración supone un delito.

En la siguiente figura (figura 75.1) se exponen los pasos que desde un primer momento se deben seguir cuando se detecta en un centro escolar un caso de absentismo.

Es importante señalar que estos niveles de actuación van de menos a más, solo se pasa al siguiente nivel si las actuaciones o medidas adoptadas pasado un tiempo determinado no obtuvieran resultado. Lo que daría lugar a la adopción del siguiente nivel y así sucesivamente hasta que el problema pudiera resolverse.

Dentro del problema que supone el absentismo en sí mismo, se ha de destacar que de por sí es un fenómeno que no se refleja en las estadísticas como tal, como si pudieran ser el abandono escolar entre otros. De este modo, es muy complicado cuantificar el porcentaje de estudiantes que a nivel nacional estarían dentro de aquellos que no acuden a clases de manera injustificada.

Recientemente, la OCDE situó a España como uno de los países que está por encima de la media de los países europeos en cuanto a porcentaje de estudiantes con absentismo escolar, así la media europea se sitúa en el 20% y España en un 25% (OCDE, 2016).

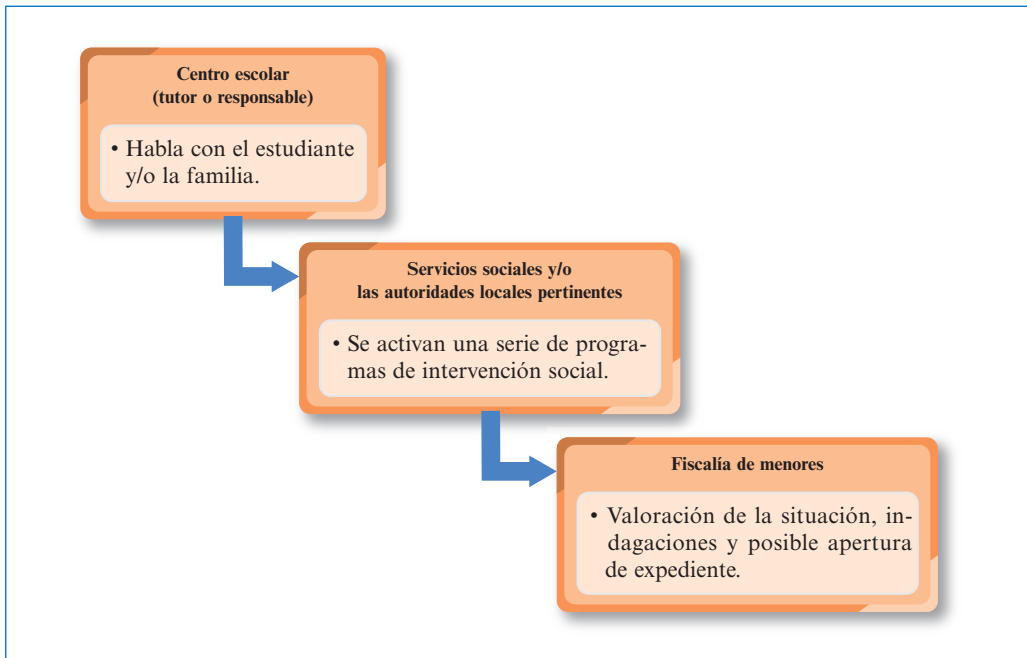


Figura 75.1. Pasos a seguir ante un caso de absentismo escolar. Fuente: elaboración propia. Adaptada de Cruz et al. (2017).

3. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE LA COVID-19

La pandemia que ha asolado el mundo entero estos últimos meses y que, todavía, lo sigue haciendo en el momento presente a causa de la COVID-19, ha afectado a todo el mundo independientemente del país, raza, nivel de educación, género, etc.

El impacto social, político y económico que ha tenido esta pandemia en nuestras vidas está todavía por determinar. Sin embargo, desde el momento que llegó a nuestra realidad la educación se vio afectada y obligada a reciclarse y actualizarse para poder seguir cumpliendo su función (Orhan y Beyhan, 2020). Uno de los efectos que tuvo la pandemia fue el cierre de centros escolares en todo el mundo durante un tiempo establecido, se ha estimado que cerca de 90% de la población de estudiantes a nivel mundial se ha visto afectada por esto (Unesco, 2020).

Para todo esto, las diferentes instituciones educativas han ido proponiendo y realizando diferentes medidas que dieran respuesta a la educación y el curso escolar se pudiera finalizar con el mayor éxito posible. De este modo, se implanta la educación a distancia o educación virtual.

La educación a distancia es definida como la transmisión de información de manera electrónica como sistema de educación donde el docente y el discente están en lugares di-

ferentes (Tuncer y Tanas, 2011). Esta modalidad de educación se basa en el uso de dispositivos tecnológicos entre los que destacan el ordenador, los altavoces y el micrófono, junto con herramientas o aplicaciones que permiten la realización de videoconferencias o conexiones tanto sincrónicas como asincrónicas para que los docentes puedan retransmitir o grabarse y que los estudiantes puedan acceder a ese recurso las veces que quieran, en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo multimedia (Oranburg, 2020).

3.1. Nuevos retos a superar

Tras todo lo expuesto sobre la COVID-19 y todo lo que se ha derivado de esta situación, la relación entre las dos temáticas que aquí se tratan es muy sencilla.

Esta situación de docencia semipresencial o virtual ha puesto de manifiesto grandes retos que hay que abordar y que de no hacerlo de manera correcta lleven a problemáticas como el absentismo escolar.

Así, el hecho de no disponer de los medios necesarios a nivel técnico (ordenadores, tablets, altavoces, cámara, etc.) puede suponer una causa clara de absentismo que aumenta la brecha digital entre los estudiantes (Grinshteyn y Tony Yang, 2017).

Por otro lado, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar clases online es un reto en sí mismo pues dinamizar y motivar a los estudiantes a través de una pantalla es más difícil que realizarlo de manera presencial. De igual modo, ni los materiales, ni los recursos, ni las metodologías son las mismas, lo que puede llevar a una desmotivación, desinterés o a un nivel de dificultad de la materia o curso que haga que los estudiantes no asistan a estas clases (Almaiah et al., 2020).

El proceso comúnmente conocido como pasar lista en la enseñanza tradicional se ha convertido también ahora en un proceso complejo que requiere de preparación previa para poder hacerse correctamente en un escenario virtual. No solo se trata de constatar que el estudiante está conectado a la clase en caso de que esta sea sincrónica, sino de que participa de esta y colabora ayudando a construir su aprendizaje.

Las diferentes plataformas que se emplean para la docencia online tienen diferentes métodos de pasar lista o corroborar que los estudiantes han asistido, bien sea por micrófono, cámara, escribiendo en un chat, etc. Por lo que así, se está abordando el nuevo reto que relaciona el absentismo escolar con la digitalización la virtualidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. Sin embargo, existen otros retos derivados de las nuevas características del entorno que tienen que ver con ese absentismo o con esa brecha digital y que no tienen por qué estar relacionados.

4. REFLEXIONES FINALES

El absentismo escolar en nuestro contexto es una realidad a pesar de que a nivel nacional o internacional de manera oficial desde las administraciones no existan datos o evidencias de cómo es la situación. De igual modo, los últimos tiempos y todas las proble-

máticas asociadas que trae consigo convivir con una situación de pandemia, es algo que no ayuda a la mitigación de esta situación.

A este respecto, existe una dualidad en esta situación que se ha presentado. Por un lado, se tiene un derecho fundamental como es la educación obligatoria y gratuita que se ha venido abordando a lo largo del trabajo y que de manera generalizada existe un consenso desde la sociedad de que así debe ser; sin embargo, la realidad se presenta confusa, con cifras inexactas, pero existentes, y un grupo de estudiantes con una problemática que debe pasar por diferentes organismos para solucionarse, lo cual aumenta la complejidad de encontrar soluciones, pues estas pueden venir de contextos diferentes perdiéndose por el camino la finalidad, erradicar este fenómeno y contribuir al correcto desarrollo de un derecho común la educación en igualdad de posibilidades de todas las personas. La cooperación entre las distintas instituciones y niveles, así como con las familias debe ser la base para comenzar a esbozar soluciones a esta problemática.

De igual modo, esta situación no se queda aislada, sino que se ve agravada por otros fenómenos que van surgiendo en la realidad cambiante de la educación. El más reciente es la pandemia sufrida que ha supuesto un cambio de concepción en la educación. Este cambio trae consigo un aumento de las desigualdades a todos los niveles y de la brecha ya existente a nivel tecnológico entre los estudiantes, causante de más absentismo por la facilidad ahora de no tener que asistir de manera presencial al aula.

Se concluye entonces que el absentismo escolar no solo es una realidad presente en la educación de nuestro país, sino que va fluctuando en cuanto a nivel de importancia y gravedad dependiendo de las características del contexto y de los avances que se van tomando. Se puede inferir de este trabajo que cuanto mayores son los progresos a nivel tecnológico, dejando tal vez atrás otros aspectos más presenciales como son el contacto diario humano entre docente y discente, mayor se hace la brecha entre aquellos estudiantes que ya de por sí presentan problemas complejos dentro del sistema educativo como puede ser el absentismo escolar.

Es posible que esto siga aumentando si nadie se percata de esta situación y no se relacionan nunca los fenómenos entendidos como problemas que se interrelacionan y se retroalimentan unos de otros, haciendo que los más vulnerables del sistema sigan siéndolo cada vez más sin posibilidad de aspirar a ninguna mejora. De igual modo, es necesario que se estudie cada caso como algo individual desde los centros escolares que son el primer nivel, pues como ya se ha expuesto las causas pueden ser múltiples y de diversa índole, no coincidiendo en todos los casos las mismas.

Es importante investigar y dar cifras reales de esta problemática para poder determinar unas causas concretas dependiendo de los casos y, poder así diseñar estrategias de actuación. De igual modo, esto debe hacerse teniendo en cuenta el contexto actual donde la educación se está desarrollando, una docencia semipresencial que va cambiando constantemente por la situación presente de incertidumbre y por el uso cada vez más generalizado de elementos multimedia.

BIBLIOGRAFÍA

- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A. y Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies, 1*. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>
- Asensio, I., Carpintero, E., Exposito, E. y Lopez, E. (2018). ¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos con los resultados de España en PISA 2015. *Revista Española de Pedagogía, 76*(270), 225-246. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-02>
- BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín*, núm. 238, de 04/10/1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín*, núm. 295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín*, núm. 295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, 29 de diciembre de 1978.
- Cruz, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 26*, 121-135.
- Cruz, J. I., García, S. y Grau, R. (2017). Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 21*(4), 159-175.
- Fernández, J. y Pallarés, M. (2005). Un itinerario de absentismo escolar. *Aula de Innovación Educativa* (123-124), 62-67.
- García García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). *e-Learning en tiempos de COVID-19*. IX Conferencia Internacional de Educación Digital 2020 (Universidad Galileo, Guatemala, 1 y 2 de octubre de 2020). Salamanca, España: Grupo GRIAL.
- Grinshteyn, E. y Tony Yang, Y. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of School Health, 87*(2), 142-149. <https://doi.org/10.1111/josh.12476>
- González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1*(1), 1-12.
- Hancock, K., Lawrence, D., Shepherd, C., Mitrou, F. y Zubrick, S. (2017). Associations between school absence and academic achievement: Do socioeconomic matter? *British Educational Research Journal, 43*(3), 415-440.
- Jurado, P. y Tejada-Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación, 36*, 135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada, 21*, 203-220.
- OCDE (2016). *Pisa 2015 resultados clave*. OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ochoa García, J. L. (2019). *Absentismo escolar: causas e impacto* (trabajo fin de máster). Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

- Oranburg, S. (2020). Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors. *Duquesne University School of Law Research*, 1-30.
- Orhan, G., y Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.
- Sahin, S., Arseven, Z. y Kiliç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Serrano, L., Soler, A., Hernández, L. y Sabater, S. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Documento de Trabajo*. Madrid: INEE.
- Tuncer, M. y Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega o Ensino*, 47, 1443-1444.

76 La imprescindible tarea de escuchar al profesorado en momentos de pandemia e incertidumbre educativa

Javier Molina-Pérez¹

1. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

La situación educativa consecuente de la COVID-19 ha puesto de manifiesto las tensiones de los sistemas educativos globales y sus efectos sobre los principales agentes educativos. La literatura existente hasta el momento ha reflejado un escenario de incertidumbres docentes que limitan su desarrollo profesional y consecuencias de naturaleza socioeducativa relacionadas con las brechas sociales, culturales y económicas detectadas en la formación del alumnado. Esto ha despertado gran interés académico y están desarrollándose distintos trabajos que tratan de recoger las percepciones del profesorado durante la educación en tiempos de COVID-19, considerando cuestiones como la vivencia emocional, la percepción de apoyo administrativo o la competencia profesional, entre otras (Luengo y Manso, 2020; Trujillo-Sáez et al., 2020).

Las medidas educativas adoptadas por los gobiernos en el contexto de la pandemia se han basado, fundamentalmente, en el cierre total o parcial de los centros educativos durante la primera oleada de la pandemia y los escenarios, hasta el momento, de «presencialidad adaptada» o «presencialidad alternativa» en la segunda oleada por medio de recursos tecnológicos para el desarrollo de una educación *online*. Esto, en cualquier caso, ha modificado las estructuras y modelos funcionales tradicionales. Sin embargo, la pandemia de la COVID-19 ha puesto de relieve dificultades para materializar con éxito la educación online. Es mayoritariamente compartida la línea crítica que afirma que la crisis sanitaria y los nuevos escenarios de educación semipresencial, en el mejor de los casos, están profundizando en las ya acuciantes desigualdades educativas previas, los procesos de segregación y el cuestionamiento de un modelo socialmente justo (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Por otro lado, existe una amplia aprobación en señalar que la introducción de la digitalización plantea nuevas demandas sobre el profesorado. Se espera un cambio en sus ha-

¹ Contratado predoctoral en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Correo electrónico: javimp@ugr.es

bilidades, roles e identidad, pasando de ser el detentor del saber a un mediador de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una parte de la literatura se cuestiona si su integración supone relegar al profesorado a un rol residual en detrimento de la inteligencia tecnológica (Bueno et al., 2008). Otra parte de las investigaciones inciden en la dimensión técnica y didáctica de las TIC y se han centrado en analizar prácticas efectivas sobre su integración en el currículum y la incorporación de los diferentes dispositivos Hinojo-Lucena, Aznar y Romero-Rodríguez (2020). Sin embargo, corrientes críticas denuncian la vinculación directa establecida entre la integración de las TIC, con la utilización de recursos y plataformas, y la noción de innovación docente (Cornet-Calveras, 2005).

En este contexto, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende comprender las reconstrucciones de la identidad profesional en un contexto determinado por la gestión empresarial de la educación. Se presentan resultados preliminares sobre el impacto de la crisis de la COVID-19 en las vidas profesionales del profesorado de la enseñanza secundaria de Andalucía. Por ello, debido a la relevancia de las cuestiones señaladas, y detectando un vacío en la literatura académica que progresivamente aborda la situación de la educación como consecuencia de la pandemia, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se siente el profesorado respaldado, apoyado y reconocido por la administración educativa en el cambio de escenario producido por la COVID-19?
- ¿Cómo está viviendo emocionalmente el profesorado la educación remota?
- ¿Cuáles son las principales implicaciones que la crisis de la COVID-19 puede tener para el alumnado?

2. ENFOQUE METODOLÓGICO: PARTICIPANTES, TÉCNICAS Y ANÁLISIS DE INFORMACIONES

Las preguntas de investigación determinan el seguimiento de una metodología cualitativa. Se centra la atención en la narrativa para captar las dimensiones humanas que influyen en un contexto de crisis. Se trata, como exponía Giddens (1995), de desarrollar una «genealogía de contexto» para descubrir las relaciones que el sujeto establece con su acción y un espacio-tiempo caracterizado por prácticas docentes presenciales y *online*. Las narrativas de los diferentes participantes son un medio para reconstruir las vivencias del profesorado durante la educación en tiempos de incertidumbre. Este procedimiento determina la utilización de un método inductivo. El análisis individual de las narrativas, previa codificación, sirve para descubrir la vivencia del profesorado durante la crisis sanitaria, en línea con planteamientos metodológicos utilizados con éxito en este ámbito (Bolívar et al., 2014). En consecuencia, se sigue un método de análisis con procedimientos de inducción y comparación al objeto de elaborar un espacio teórico que integre las teorías sustantivas de los participantes con las teorías formales de la literatura académica y las aportaciones propias de los investigadores que profundizan en su estudio (Glaser y Strauss, 1967).

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista cualitativa con una finalidad hipotético-inductiva para profundizar en las vivencias, creencias, percepciones e interpretaciones del profesorado (Wengraf, 2012). Para este caso se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad que incorpora aspectos referidos a la influencia de la COVID-19 en la profesionalidad docente y las implicaciones socioeducativas. Se profundiza en cuestiones como su autopercepción durante la educación online, las vivencias emocionales, la (in)satisfacción con el apoyo recibido o sus consideraciones sobre las consecuencias socioeducativas de la educación remota. Las entrevistas se han desarrollado entre el 24 de marzo de 2020 y el 19 de octubre de 2020.

Se han entrevistado a veinticinco docentes cuya tarea se desarrolla en Institutos de Educación Secundaria, de gestión y titularidad pública, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El profesorado entrevistado imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. La selección de participantes no sigue un criterio de aleatorización ni representatividad y atiende a «casos de interés» definidos por una serie de características para recoger testimonios con diferentes experiencias y perfiles profesionales². Se ha empleado la técnica *snowball sampling* (Noy, 2008) para acceder a sujetos que reúnen las consideraciones de interés y equilibrar las particularidades respecto a los casos previos. Esto atiende a una búsqueda de «casos discrepantes» y no se plantea con intención de realizar análisis diferenciados o correlación de variables (Krueger y Casey, 2009). De este modo, el trabajo recoge las narrativas de profesorado con trayectorias en la docencia comprendidas entre los tres años y los veintiocho años y que atienden a las áreas de conocimiento referidas a Ciencias Formales o Naturales y titulaciones de Ciencias Sociales o Humanidades.

Para la gestión de las informaciones y el tratamiento de las narrativas se ha utilizado el software NVivo. Se ha realizado un proceso de codificación que comienza con una codificación «en vivo» donde se extrae la unidad de significado con valor para los interrogantes propuestos. Se trata de una codificación que sintetiza las narrativas y se define con una nomenclatura que incorpora la idea del participante. El proceso de análisis continúa con una tarea de reorganización de la información que atiende al establecimiento de similitudes, emparejamientos y saturación de los códigos (Charmaz, 2004). Las categorías de interés se desarrollan en el siguiente apartado donde se emplean las narrativas del profesorado al tiempo que se discuten con las evidencias de la literatura académica.

3. CUESTIONAMIENTO DOCENTE Y ESTRÉS EMOCIONAL EN EL PROFESORADO

La crisis producida por la COVID-19 se ha presentado como la enésima muestra del cuestionamiento permanente que vive el profesorado en diferentes latitudes geográficas. Son unánimes las muestras de hartazgo, hastío y malestar con la administración educativa

2 Profesorado de ESO y Bachillerato que no ocupen cargos en la dirección del centro, con distintos años de trayectoria y situación profesional, de diversas áreas de conocimiento e impartiendo docencia en centros ubicados en zonas urbanas, semiurbanas, metropolitanas y/o rurales.

por las diferentes dificultades experimentadas durante la educación *online*. En la mayoría de las narrativas es frecuente expresar el cansancio o la quemazón que produce el trabajo docente, más aún, cuando se refiere a la situación provocada por la crisis sanitaria:

Esta profesión quema ya de por sí. Imagínate con todo esto que estamos viviendo. Es hartazgo, es descreimiento, es un qué me voy a encontrar hoy cruzando los dedos para que no salga nada nuevo. Quema, no me gusta decir esto, pero hay días que te sientes realmente sin fuerzas (Docente 8).

El desarrollo de una ocupación es un aspecto fundamental sobre el que la persona encuentra un sentido de propósito, pertenencia, satisfacción e identidad profesional (Hendrikx, 2019). En consecuencia, cuando se producen fuertes reestructuraciones en las condiciones laborales, como las producidas en educación por la pandemia, sin contar con los actores que ejecutan y desarrollan la legislación, los cambios se convierten en fuente de estrés, ansiedad, depresión y otros trastornos de salud mental (Skinner, Leavey y Rothi, 2019). En este caso, el trabajo de campo ha detectado un mayoritario sentir de vulnerabilidad percibido ante la ausencia de apoyo recibido por la administración.

Esta situación está siendo muy difícil, tú estarás notando la vehemencia en mis palabras, me he sentido muy violentado por parte de la administración cuando llegó la circular del 2 de abril de 2020 forzándonos a los profesores a una modificación de las programaciones didácticas con la que está cayendo. Se me está pidiendo que atienda a una serie de responsabilidades en unas circunstancias que exceden de nuestra labor. La administración hace un daño terrible. Es una dejación, una falta de apoyo, un esconderse en los peores momentos, brutal. La gente está perdiendo familiares, estamos viviendo una situación absolutamente trágica y nos están forzando al papeleo (Docente 12).

Así, la forzada incorporación de la digitalización de la docencia con la consiguiente adaptación curricular o la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entre otras cuestiones, ha generado dificultades tanto en la esfera personal como profesional que han aumentado las tensiones emocionales.

Yo tengo una situación personal y familiar difícil. En casa tengo problemas, tengo hijos, tengo un hijo con un problema de salud grave imagínate cómo es tener que cuidar de ellos al tiempo que contestas correos o haces tres veces el mismo trámite burocrático (Docente 15).

Me duele que la administración siempre me ponga en duda porque es desconfiar de la labor que hacemos. Si hay muchos suspensos, ¿qué estará haciendo el profesor para que haya tantos? Si hay muchos aprobados, ¿qué estará haciendo el profesor? Estoy muy cansada. Esta es una profesión muy atacada. Se nos culpabiliza de todo (Docente 8).

Esto revela que, al contrario de las propuestas que diluían el papel de las emociones en las tareas docentes o las consideraban residuales, lo cierto es que las experiencias

emocionales del profesorado se han demostrado fundamentales tanto en la relación persona-profesión como en el éxito educativo (Kelchtermans y Piot, 2013). Un éxito que, más allá de considerar la mejora de los rendimientos académicos, se ha presentado imprescindible en dimensiones relacionadas con el sentido colectivo del profesorado, con la confianza entre docentes y el desarrollo de una responsabilidad colectiva y horizontal en los quehaceres diarios de los centros (Berkovich y Eyal, 2015). Por ello, es urgente atender las narrativas que evidencian emociones de tristeza o frustración que deterioran la práctica docente y parecen encubrir, como alertaban Bolívar et al. (2014), un desequilibrio en los elementos que configuran la identidad profesional y determinan su profesionalidad.

Lo que estamos viviendo con el teletrabajo es un auténtico delirio. Yo me siento observada y agobiada. La sensación, hablando con los profesores, es de desamparo, de tristeza y frustración (Docente 15).

Que a mí me consideren, como hizo el presidente de Castilla La Mancha o el Vicepresidente de la Junta de Andalucía cuando eclosionó el coronavirus que «los profesores quieren 15 días de vacaciones»... Es una pena que todo lo que se ve de mi trabajo sean las vacaciones que tengo. Me produce una tristeza y una frustración impresionante (Docente 8).

Ya exponía Fullan (2002) que una de las razones principales por las que las reformas fracasan se debe a la distancia entre los *policy makers* y el conjunto de profesionales que las ejecuta. Lejos de incorporar las propuestas y experiencias docentes en el debate político de la educación durante la pandemia, se comprueba que las medidas se dirigen en el sentido opuesto a las demandadas. Sirva como ejemplo la burocratización que sufre el profesorado y que, entre otras cuestiones, impide centrarse en las necesidades coyunturales del alumnado durante la educación a distancia:

Creíamos que, por una vez, se cambiarían las prioridades, que la epidemia pondría el foco en las necesidades de aprendizaje del alumnado. Pero no. Incluso tenemos más burocracia: más informes, más actas... Las directrices de la administración es que guardemos copia de correos, de clases online, de documentos, de las actividades del alumnado. Creo que esto empobrece el propio concepto de educación (Docente 5).

El malestar docente, sin embargo, no es una cuestión emergente derivada de la crisis sanitaria. Al contrario, ha sido una realidad ampliamente abordada en el contexto español, sirva como ejemplo el reiteradamente citado trabajo de Esteve (1994). No obstante, sí es interesante comprobar cómo diversas realidades, a veces difusas e indeterminadas, terminan articulándose de manera cíclica en conflictos profesionales del colectivo docente que profundizan en su malestar. La novedad, más allá de la crisis producida por la COVID-19, radica en las formas que el profesorado tiene de gestionar la vulnerabilidad percibida. Así, en el contexto posmoderno, las problemáticas que afronta el docente deben ser asumidas mediante elecciones individuales que implican eventuales momentos de ries-

go en la vida del profesorado. Ya se reflejaba, en la obra del citado autor, que en un contexto social marcado por una experiencia permanente de demandas volátiles, el profesorado se encuentra de manera persistente sumido en la incertidumbre, la inestabilidad y la ambivalencia. El escenario del trabajo del profesorado ha cambiado en el contexto político dominado por la lógica neoliberal. La individualización ha obligado al profesorado a construir su vida profesional desde la inseguridad que implica lo que Dubet (2006) entendió como desinstitucionalización. La identidad profesional y la profesionalidad docente, ambas determinadas por relaciones simbióticas, ya no vienen condicionadas por un marco institucional estable, la institución escolar, sino que el sujeto se ve impelido a construirse lejos del predominio de la estructura (Bolívar, 2006). Estas cuestiones problemáticas se han afianzado con motivo la COVID-19 y han generado en el profesorado un sentimiento de orfandad institucional no vivido hasta el momento.

¿Cuántas circulares han salido desde que empezó el confinamiento diciendo qué tenemos que hacer pero nadie dice cómo vamos a evaluar? Es una incertidumbre permanente, vivimos en la cuerda floja (Docente 7).

Cuando volvamos a las aulas tenemos que ser los profesores los que controlemos las medidas de seguridad para que no haya un rebrote de la pandemia. ¿Cómo voy a hacer yo eso? Si a mí no me bajan la ratio y me hacen meter a 33 personas en un aula. Si no hay una voluntad política de invertir más dinero, no se va a conseguir que se reduzca o minimice el riesgo de pandemia. ¿Te das cuenta? Soy yo, nada más que yo. Todo lo tiene que hacer el profesor (Docente 11).

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO: RIESGOS DE DESIGUALDAD Y SEGREGACIÓN

Las nuevas demandas de un escenario caracterizado por la presencialidad alternativa o, en otros casos, la educación remota ha puesto de manifiesto importantes déficits en las infraestructuras y las condiciones de trabajo del profesorado. Las experiencias en este aspecto dan cuenta de la precariedad de medios con los que cuenta el profesorado y los diferentes obstáculos con los que se están encontrando.

Yo en el aula tengo una pizarra digital que funciona a días y mis alumnos no se van a llevar sus materiales a la clase, primero porque no tienen y, segundo, porque si todos nos conectamos a la wifi sería un problema porque te piden la Wifi y no se la podemos dar. Aquí tenemos que dar las gracias al coordinador TIC que se desvive para utilizar ordenadores que tienen muchísimos años y que funcionan de aquella manera (Docente 6).

La infraestructura digital de la que disponemos es un caos. A mí ahora solo me funciona el correo. Se ha visto que en la crisis del coronavirus SÉNECA ha estado dos semanas sin funcionar y Moodle, que es la plataforma donde podríamos dar clases online y subir materiales, no funcionaba (Docente 3).

Atendiendo al trabajo de Trujillo-Sáez et al. (2020) la experiencia durante el confinamiento llevó al 76,8% del profesorado, de los 5.000 encuestados, a reclamar un aumento de las inversiones en docencia a distancia de cara al curso 2020-2021, junto al 59% del profesorado que consideraba necesario invertir en la disponibilidad de plataformas y materiales de aprendizaje en línea adaptados a todo el alumnado. Sin embargo, el profesorado alerta que para no se han cumplido sus demandas:

Sabíamos que comenzaríamos el curso (2020-2021) y nos encontraríamos sin los recursos que prometieron. No se nos escucha, hablamos y nadie nos tiene en cuenta. Por eso te hablaba del papel que para mí juega la política. Es un obstáculo, parto de que no me va a solucionar nada, solo entorpecer (Docente 24).

Sin restar relevancia a estas narrativas, es de interés analizar cómo una parte mayoritaria del profesorado entrevistado ha destacado una evidente dificultad para el seguimiento de la educación online, especialmente cuando se hace referencia al sector más vulnerable del alumnado. Esta consideración es coherente con las aportaciones de Luengo y Manso (2020), donde se identifica que el 30% de docentes cuenta con barreras para mantener el seguimiento del proceso educativo del alumnado con índices socioeconómicos más bajos. Esta es una cuestión problemática sobre la que el profesorado entrevistado se ha mostrado preocupado por la incidencia en materia de desigualdad educativa que están percibiendo:

Algunos alumnos no te están entregando ejercicios porque no pueden o porque no tienen medios. Algunos de ellos no tienen internet o bien tienen un móvil para los cuatro de la familia. Entonces, no es lo mismo alguien que te entrega los deberes en un doc. que alguien que tú ves que le está pegando pantallazos a un generador de textos del móvil y así te va entregando los ejercicios. Con esta situación te das cuenta cómo en función de la clase social, el alumnado tiene unas oportunidades u otras. Veo ahí una concepción muy aristocrática de la educación. Esto es preocupante en términos de equidad, de justicia social y muy preocupante en términos de desigualdades educativas en el futuro (Docente 4).

Se trata de una situación que agrava los procesos previos de segregación escolar por factores socioeconómicos en el contexto español (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Cuestiones que también se recogen en el trabajo de Trujillo-Sáez et al. (2020) y que llevan al 45,3% del profesorado a considerar que se deberían adoptar medidas de apertura y uso de los centros educativos para estudiantes de sectores más desfavorecidos de cara al siguiente curso. También notable la consideración del 48,4% de los docentes que reclaman mayor autonomía para adaptar el currículum al contexto del alumnado con la finalidad de paliar las brechas originadas por el cierre de centros.

5. REFLEXIONES FINALES

Llegados hasta aquí, es necesario reflexionar, más que concluir, sobre las implicaciones que la COVID-19 dibuja en la educación. La falta de certezas condiciona la planifi-

cación educativa para los siguientes cursos al tiempo que las administraciones educativas diseñan planes ambiguos o sin la participación del profesorado. Se plantean modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje, reducción de grupos-clase, días alternos de asistencia por parte del alumnado y medidas de higiene y seguridad sanitaria. No parece lógico excluir al profesorado del debate político o la investigación académica. Al mismo tiempo, es necesario poner voz a los trabajos cuantitativos que recogen las percepciones de un amplio número de profesorado. Es evidente que los estudios de corte cualitativo tienen un notable interés en los próximos meses y es necesario desarrollar investigaciones que mapeen narrativas del profesorado e identifiquen las ambivalencias, las incertidumbres y las fracturas ocurridas durante la educación remota.

Los resultados de esta investigación evidencian que el cierre de los centros educativos con motivo de la COVID-19 ha puesto de manifiesto la precariedad de las infraestructuras digitales de los centros y las dificultades del profesorado para integrar las TIC en sus programaciones con la celeridad que el momento exige. Los relatos sobre las infraestructuras digitales, los recursos online, las pedagogías TIC y las competencias digitales muestran que la educación remota «improvisada» ha evidenciado debilidades como el desigual acceso a recursos tecnológicos entre el alumnado más vulnerable, las diferencias en el seguimiento de una parte del alumnado, la brecha digital, la precariedad digital de partida del sistema educativo y la consecuente falta de habituación de una parte del profesorado a la utilización de herramientas TIC. Los docentes, en consecuencia, han respondido dedicando más horas de su tiempo y asumiendo responsabilidades que hubieran correspondido a las administraciones educativas y decisores políticos. Esto ha provocado emociones de estrés, ansiedad y una perceptible falta de apoyo y reconocimiento por parte de las administraciones educativas hacia el profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. Doi: <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106ff>
- Bueno, E., Salmador, M. P. y Merino, C. (2008). Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*, 26(2), 43-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30113187003>
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Little, Brown and Company.
- Cornet-Calveras, A. (2005). Nuevos planteamientos didácticos: ¿Al innovar en docencia, mejoramos el aprendizaje? *Educación Médica*, 8(1), 18-21.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giddens, A. (1995). *Los contornos de la modernidad reciente. Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Editorial Península.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Oxford: Aldine Publishing.
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. Doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar, I. y Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Mobile learning en las diferentes etapas educativas. Una revisión bibliométrica de la producción científica en Scopus (2007-2017). *Revista Fuentes*, 22(1), 37-52. Doi: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.04>
- Kelchtermans, G. y Piot, L. (2013). Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. En M. A. Flores et al. (eds.), *Back to the Future* (pp. 93-114). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_6
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de Investigación Covid19. Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántica*. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/educacion-con-las-escuelas-cerradas-voces-de-familias-y-profesorado-sobre-la-educacion-durante-el-confinamiento>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. Doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Noy, C. (2008) Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. Doi: <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 1-16. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, R., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Análisis cuantitativo: gráficos*. Fad. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.



El modelo e-learning durante la pandemia en España: perspectiva de implantación durante otro curso académico

Mario León-Sánchez¹ y José González Monteagudo²

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria ha generado un caos que ha cuestionado directamente el funcionamiento y la respuesta del sistema educativo español. A raíz de la pandemia que comenzó en marzo con la proclamación del estado de alarma, el sistema escolar ha estado marcado por la incertidumbre, dando ya cuenta del problema al que nos enfrentamos (Azorín, 2020). La pandemia evidenció que, pese a estar en mundo globalizado que se presupone hiperconectado, no estábamos preparados para transferir las competencias docentes e informacionales a un espacio digital. Se abre por tanto un espacio de reflexión hacia las posibilidades educativas del futuro más inmediato. En este trabajo nos centraremos en las necesidades y posibilidades del contexto español considerando a tal efecto las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación. (TIC).

Ante la incertidumbre y el desafío surge la tensión entre precaución y progreso, una constante de la organización docente. Ante un contexto convulso, el pasado curso académico las soluciones aplicadas se han consensuado en cierta manera entre los diferentes organismos nacionales, supranacionales e internacionales de referencia. En el contexto del estado español la coordinación ha resultado en respuestas tardías desde la administración central y muy diversas entre las comunidades autónomas que componen el territorio.

La digitalización transversal de la sociedad de las tic ha ido incorporando paulatinamente la enseñanza semipresencial a los sistemas educación formal —especial en la educación terciaria—. Diversos autores han realizado una clara defensa de la educación digital integrada como una herramienta adicional que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumno y docente en diferentes niveles educativos (Hayashi et al., 2020; Al-Fraihat et al., 2020). Esta cuestión viene de largo, ya advertía la Unesco en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998 la necesidad de emplear las tecnologías y su uso como herramientas para la consolidación de la educación democrática. En el año

1 Investigador Predoctoral en la Universidad de Sevilla (US).

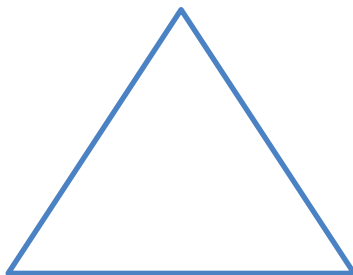
2 Profesor Titular en la Universidad de Sevilla (US).

2008 el Consejo de Europa publica el informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129 INI) que construye un antes y un después en la consolidación de la educación virtual en el contexto europeo. Es a partir de este momento cuando se experimenta un aumento significativo de los Massive Open Online Course (MOOC). Tal como afirma Cabero (2006) y Mora y Sálazar (2019) la nueva realidad evidencia la necesidad de formación en los educandos que les capacite de emplear todos los instrumentos que tengan a su alcance.

2. DESARROLLO DEL TEMA

Entendemos con *e-learning* como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que base su diseño, desarrollo y puesta en práctica, así como la evaluación del proceso formativo a partir del uso tecnológico, empleando redes o equipos informáticos (Avello y Duart, 2016; Sánchez, 2018). La naturaleza del *e-learning* permiten que los individuos estén desagregados geográficamente, incluso que se conecten de forma asíncrona o diferida. Como elementos característicos del *e-learning* encontramos elementos que el proceso formativo se suele realizar en un aula virtual —entorno—, donde se produce la interacción entre el grupo y el docente, así como las evidencias o actividades de aprendizaje.

Reto administrativo: relacionado con el cronograma escolar, la gestión de la evaluación o la carga horaria en los diferentes niveles educativos.



Reto docente: atiende a la complejidad de la Reto infraestructuras: las necesidades y modificación curricular, adaptación de los ritmos dificultades propias del uso tecnológico y tiempos de docencia. Como es el acceso a internet de o el uso y manejo de dispositivos electrónicos.

Figura 77.1. Retos del *e-learning*. Fuente: elaboración propia a partir de Área y Adell (2009) y Shahmoradi et al. (2018).

Como elementos destinados a verificar la calidad educativa de los procesos de *e-learning* destacamos a nivel europeo el rol *The european Foundation for Quality in e-learning* (EF-QUEL) como entidad europea creada en 2005 y compuesta por más de 120 instituciones —entre las que se incluyen universidades, agencias y corporaciones nacionales—. La función

principal de EFQUEL de desarrollar e implementar los procedimientos de evaluación de las instituciones de referencia en el desarrollo de los mecanismos de innovación y mejora del aprendizaje a través del uso activo de las TIC. En el contexto español el organismo encargado es la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). La función principal de esta entidad es emitir las directrices que rigen la identificación de las características institucionales que definen la relación con los usuarios que la integran, esto se materializa en la norma UNE 66181:2012 para la gestión de la calidad de la formación virtual.

Analizando los documentos y proyectos para la implantación de las competencias y el aprendizaje digital en nuestro país, podemos destacar el Proyecto Atenea de 1985 para la incorporación de los medios informáticos. Desde ese inicio, las administraciones educativas han ido profundizando y difundiendo en la mejora del aprendizaje digital. Así se lo evidencia la sucesión con el proyecto Mercurio para la implantación del ordenador personal, experimentando a partir de 1995 un reciclaje con la irrupción de internet. Atendiendo a la gestión política, es partir del año 2000 cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) transfiere las competencias a las diferentes comunidades autónomas, siendo a partir de entonces los planes de introducción tecnológicos estatales y autonómicos. Desde el MECD se gestiona un liderazgo que desarrolla convenios bilaterales con otros ministerios y empresas públicas: Industria, Red.es y con las Comunidades Autónomas. Esta red permite cumplimentar con financiación —estatal—. A pesar de estos esfuerzos aún quedan dos grandes ámbitos por cubrir a día de hoy: el acceso a Internet con amplio ancho de banda en todos los centros escolares del país independientemente de la geografía y el acceso a medios digitales en las familias, independientemente del nivel socioeconómico. En este sentido es de resaltar las evidencias de buenas prácticas y la propuesta de modelos disponibles, donde se recogen experiencias y buenas prácticas en el contexto español (Landeta, 2007; Bolívar y Davoa, 2016; Sánchez, 2016)

Los elementos estructurales que rigen los planes y proyectos han sido elementos comunes: las mejoras del equipamiento informático y el aumento de las infraestructuras tecnológicas en los centros educativos. En esta línea se ha prestado especial importancia a la conectividad a Internet, la formación del profesorado —en vista a incorporar el uso de las tecnologías a las prácticas educativas cotidianas—. En todos los planes podremos encontrar las palabras *cambio metodológico*, que se entendía venían de la mano con la irrupción de las nuevas tecnologías. Pero parece ser que, a día de hoy, las tecnologías siguen representando un reto casi permanente en el desarrollo de las prácticas docentes. Bien es cierto que el escenario actual es muy distinto al de los años noventa donde apenas se disponía de ordenadores con interfaz gráfico o disco duro dedicado, pero no debemos caer en la trampa de que la fibra óptica nos catapultará a un manejo extenso de las competencias o modelos de aprendizaje digital por sí sola.

Analizar el futuro del presente curso académico pasa por entender lo que sucedió al inicio de la pandemia. El 14 de marzo se decreta en España el confinamiento domiciliario a través del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. La cotidianeidad de millones de personas cambia, paralizado las actividades no esenciales. Los cambios profundos afectan de lleno al sistema educativo que se encuentra ante un reto inédito. Se toma la decisión de cerrar los centros educativos en todos los niveles a nivel global, esto ha supuesto que 1.500 millones de alumnos, es decir, 91,3% de los estudiantes globales se hayan visto afect-

tados (Unesco, 2020). Se prioriza el derecho a la salud frente al educativo como una medida de emergencia para frenar la pandemia. La política educativa trata de implementar soluciones que garanticen además del derecho a la salud el derecho a la educación de esos millones de alumnos en riesgo.

La reacción de las instituciones educativas globales ha resultado ser muy plural, empleando diferentes soluciones en los niveles educativos en un tránsito abrupto que nos condujo hacia la educación a distancia mediante las TIC (Sáinz y Sanz, 2020), de forma que se pasó del modelo presencial estándar al modelo no presencial vía telemático. La situación es una paradoja, del mismo modo que representa una posibilidad de cambio y mejora también supone un «experimento» que carece de la planificación necesaria. En este sentido, Hodges et al. (2020) reflejan la preocupación porque una acción urgente sea sinónimo de un diseño duradero en el desarrollo de las propuestas pedagógicas, pues para que una acción educativa sea posible a distancia requiere de ajustes profundos que van más allá del trabajo autónomo del estudiante.

En el contexto español la rápida propagación del virus y el número de contagios y lo adverso del contexto global llevan al gobierno a publicar el Real Decreto 463/2020, el 14 de marzo. Inicialmente se debatió en el ámbito político la posibilidad de suspender el presente curso académico y delegar en el ámbito familiar la continuidad del aprendizaje desde una perspectiva más informal, finalmente se estableció un currículo escolar básico y una evaluación continua que no favoreciese la discontinuidad de las trayectorias escolares. El artículo 9 recogía los aspectos de contención referentes al ámbito educativo, constatando entre otras cosas el mantenimiento de la docencia a través de la modalidad online y a distancia. Resulta lógico que pensar que un mundo tan conectado la no presencialidad no debería suponer un escollo insalvable para la trasmisión educativa. No obstante, sí algo resultó característico fue la disparidad de los docentes a la hora de retomar las clases —algunos diariamente, otros empleando recursos de apoyo como el formato en vídeo y otros sencillamente no contactaron con el alumnado durante meses—. Aún riesgo de basar el análisis en la deficiencia basada en lo impredecible e inédito de la situación o bien la desigual gestión entre gestores políticos docentes o educativos, se abrió un debate que aún sigue abierto: la brecha digital.

En base lo dispuesto en las diferentes resoluciones educativas nacionales autonómicas, sería lógico pensar que las instituciones educativas han desarrollado una práctica educativa consolidada. Pero de nuevo la escuela vuelve a tropezar con la misma piedra: la homogenización. No se ha profundizado, no se ha puesto el foco en los estudiantes o colectivos sin acceso a Internet, dispositivos o plataformas que favoreciesen la conexión con el profesorado. Esto se contextualiza en los diferentes territorios con cifras preocupantes, por ejemplo, en la comunidad de Madrid de los 1.357.000 estudiantes de enseñanzas universitarias basándose en los datos del MECD, solo 1.070.000 se conectan al aula virtual —Educamadrid—. Esto implica que hay 287.000 alumnos que no pueden acceder a la enseñanza *online* y son excluidos del sistema educativo en su versión digital. A los preocupantes datos reflejados de forma específica en la comunidad de Madrid, se le añade la situación nacional con los datos aportados por la encuesta de la OCU (2020), denunciado que uno de cada tres alumnos en primaria no recibió ningún tipo de formación en línea por diferentes problemáticas. Este aspecto se añade a lo reflejado en PISA (2018), donde

se evidenciaba el solo el 11,5% de los centros incentiva a sus docentes a integrar las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como referencia las aportaciones de Fernández (2020), la urgencia educativa ha evidenciado tres fracturas que ya estaban presentes en el «ADN» del sistema educativo español en cuanto a lo que educación digital se refiere:

- Brecha de acceso: la dificultad de acceso a los dispositivos electrónicos o la conexión web que garanticen el seguimiento interactivo de las clases y las tareas docentes.
- Brecha de uso: la gestión del tiempo en dispositivos domésticos compartidos, o la obsolescencia de los dispositivos.
- Brecha de competencias: las competencias digitales de los agentes educativos —tanto profesorado como alumnado— que les permitan hacer un uso eficiente de las plataformas digitales con una finalidad educativo.

Ahora bien, la problemática es directa, el acceso a la educación —en caso de confinamiento domiciliario— pasa por el uso de un dispositivo digital de una u otra forma. En tanto que haya personas o colectivos que no pueden acceder al uso tecnológico a consecuencia de la brecha digital se estará vulnerando lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución Española. Basándose en este supuesto, el gobierno debe contemplar un plan activo de ayudas, becas, subvenciones y préstamos que garanticen un acceso pleno a la educación. Como se comentaba anteriormente, la situación se constituye como un reto, pero una oportunidad para la mejora en cuanto a la implantación de modelos didácticos cooperativos (Jiménez et al., 2020). En tanto que haya algún alumno que por algún motivo sistemático no puede acceder a su derecho a la educación nos encontraremos ante una situación de segregación. Nos referimos a una segregación escolar que atiende principalmente al nivel socioeconómico del alumnado que experimenta una desigualdad de base que atenta contra la equidad por impide recibir las mismas propuestas pedagógicas tanto en calidad como en seguimiento (Torrecilla y Garrido, 2017). Esta idea es reiterada por diversos autores (Sen y Kliksberg, 2007); quienes denuncian la segregación escolar plural que atiende tanto a las condiciones desfavorables en el acceso a la educación como en la desvirtuación de la estima social de la escuela como un espacio de intercambio social y crecimiento personal. La disolución de las redes humanas heterogéneas contribuye a ampliar las brechas de las desigualdades (Prieto, 2008; Bauman, 2013). El acceso a la escuela en igualdad de condiciones impide la participación ciudadana de forma integral cuando no se generan las experiencias propias de la escolaridad presencial —que está condicionada por el distanciamiento social—. En este aspecto la lógica sanitaria desplaza la experiencia educativa y genera un obstáculo que desafía la generación del trato colectivo y la socialización que la escuela tradicional ha promovido históricamente.

En el entorno online donde el acceso a la información y la limitación horaria o espacial es inexistente la implicación metodológica es la eliminación del enfoque memorístico. La reproducción memorística pierde importancia en favor de la aparición de otros elementos como la búsqueda crítica o la selección sintética, adaptados a la naturaleza de la experiencia o situación educativa.

La administración y las instituciones educativas han recibido el encargo del nuevo contexto, por lo que en la perspectiva de la posibilidad de sucesivos confinamientos domiciliarios se requiere la reestructuración de los principios metodológicos de la educación presen-

cial que han perdido la validez y aplicabilidad en la educación a distancia. En un escenario de educación a distancia la transposición de la organización escolar pasa por reemplazar los exámenes de carácter memorístico por las evidencias de aprendizaje sustentadas por el aprendizaje basado en proyectos y las evidencias de aprendizaje. Además de esta formulación, la naturaleza de la situación donde o bien no se llevaron los libros al domicilio familiar o bien este curso no se dispone de los libros de texto en condiciones normales, brinda un espacio para cuestionar la figura del libro de texto como elemento nuclear del soporte didáctico de los contenidos del aula, siendo una magnífica oportunidad para eliminar la postura monocultural o patriarcal que muchos de ellos contemplan. La irrupción en los modelos y procesos de *e-learning* de herramientas más innovadoras y flexibles como el aula invertida, donde son los y las estudiantes los protagonistas directos de la intervención educativa y es el docente quién interviene en función de las necesidades y la evolución del proceso educativo.

Aunque se trate de una cuestión de organización escolar que es competencia de las administraciones, los docentes no pueden mirar hacia otro lado. La profesión docente implica del aprendizaje y el reciclaje continuo en vista de desarrollar las mejores condiciones educativas posibles. Las dinámicas propias de la educación presencial no sean necesariamente replicables en el ámbito virtual, si el medio de aprendizaje ha cambiado el docente debe hacerlo también. Evidentemente esta transformación requiere de los apoyos administrativos, así como el compromiso y la determinación de ellos docentes en ese acercamiento a las nuevas herramientas, recursos y modelos que contribuyan a entender el papel de los elementos que se disponen en el proceso de aprendizaje de los espacios virtuales.

TABLA 77.1
Recomendaciones del MECD junto con el INTEFP

• Recomendaciones que se trasladaron a las diferentes instituciones educativas.
• Proporcionar información actualizada a la comunidad educativa vía los diferentes medios digitales.
• Cumplir la ley de protección de datos en el uso de plataformas y portales digitales.
• Desarrollar y potencia la coordinación entre los equipos educativos.
• Atender a las familias a través de tutorías <i>online</i> o reuniones virtuales.
• Coordinar y revisar el correcto cumplimiento de los procesos de comunicación como garantía de éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
• Emplear plataformas y aplicaciones institucionales, empleando de ser necesario aquellos canales más cotidianos para la comunicación con las familias.
• Atender al alumnado ausente o no conectado para prevenir el fracaso educativo derivado de la educación a distancia.
• Participar en comunidades virtuales de aprendizaje que posibiliten el intercambio de experiencias y perspectivas sobre las herramientas, metodologías que se están empleando.

Fuente: elaboración propia a partir de lo recogido de la documentación oficial de ambos organismos públicos.

Las recomendaciones planteadas, aunque acertadas tienen un carácter generalista que implique asimetrías en su aplicación en las diferentes partes del territorio. Aunque se trata de una situación sobrevenida, es una organización institucional que no puede volver a repetirse el presente curso académico.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En pocas semanas casi todos los países del mundo se vieron obligados a adaptar sus metodologías educativas, los modelos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación al entorno virtual a distancia. El caso del contexto del estado español no ha resultado ser una excepción a la tendencia global, por lo que se tomaron medidas para poner en marcha un sistema educativo telemático que coordinase los procesos educativos de forma eficiente. No obstante, el modelo de aprendizaje a distancia desarrollado durante la pandemia no tiene una base sólida y evidencia el abandono de reformas educativas hacia la tecnologización del aprendizaje. Pese a que hay proyectos e iniciativas que, si aplican el aprendizaje significativo mediante el uso de la tecnología y lo aplican a la vida cotidiana, no se puede afirmar que este el principio vigente a nivel nacional. Las escuelas no han atendido a la necesidad de incorporar la enseñanza digital dentro de sus prácticas habituales y esto se refleja tanto en los equipamientos como en el currículo. Basándose en este escenario el desarrollo de las competencias digitales en un escenario distinto al del aula, mucho más autónomo, delega demasiado peso en la realidad individual del estudiante. Se entiende que las diferentes pautas y recomendaciones dirigidas por el gobierno español son demasiado generalistas o no dotan al profesorado de la formación o las pautas para encarar el proceso de forma adecuada. Nos gustaría aportar algunas identificaciones que consideramos serían de utilidad para la adaptación en el presente curso académico 2020-2021:

- Facilitar guías y recursos a padres y madres u otros cuidadores que los formen en el ámbito tecnológico.
- Facilitar y orientar sobre modelos de evaluación mediante instrucción y estrategias que acerquen al profesorado a los nuevos sistemas de calificación para las diferentes materias en consonancia con las nuevas herramientas que se están desplegando.
- Ser sensible a las demandas formativas o materiales del profesorado en caso de ser necesario.
- Adquirir nuevas competencias —poniendo el acento en las competencias digitales— como una forma de trascender del aprendizaje memorístico en contextos virtuales.
- Elaborar una estrategia efectiva que mitigue de forma real y efectiva la brecha digital. La lógica de la enseñanza online reside en la universalidad como vía de acceso integral a la enseñanza. En este sentido se entiende como necesario profundizar en la situación de las familias más desfavorecidas.

Es complejo en estos momentos advertir algo con certezas de permanencia temporal. Las iniciativas y la situación experimentada el pasado curso académico representan un

aprendizaje de las nuevas políticas activadas —y aun emergentes— de adaptación un nuevo paradigma digital en nuestro país y el entorno educativo global pese a las adversidades del momento. En el contexto del aula, los planes de cambio y reforma son más incesantes a día de hoy que nunca, añadiéndose al desafío digital que representa el e-learning o la enseñanza online, el que probablemente retomaremos en un corto-medio plazo. En definitiva, como agentes de observación del proceso de cambio desde una perspectiva crítica que persigue analizar las medidas y contribuir a su mejora, volver a aprender de forma colectiva (Kwakyre y Kibot, 2020). Consideramos que es tiempo de transformar y comunicar con otros contextos nacionales que están experimentando situaciones análogas, el compartir experiencias puede ser sumamente enriquecedor para todas las partes. Así bien, Itoh (2020) comparte la idea de que cada crisis representa una novedad y de ella nace la oportunidad de mejorar. La educación debe reinventarse como no lo ha hecho en los últimos 100 años ante un reto que nos expone a consecuencias educativas aún impredecibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Avello Martínez, R. y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282.
- Al-Fraihat, D., Joy, M. y Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86.
- Area, M. y Adell, J. (2009): E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablo (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet aljibe* (pp. 391-424). Málaga.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Bolívar, C. R. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 49.
- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Didáctica, innovación y multimedia*, 6, 000-0.
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2050/1/Evalonline.pdf>
- Jiménez Villapando, A., Garza Kanagusiko, A. y Méndez Flores, C. E. M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de: <https://bit.ly/2VT3kzU>
- Jiménez Villapando, A., Garza Kanagusiko, A., Méndez Flores, C. P., Mendoza Carrillo, J., Acevedo Mendoza, J., Arredondo Contreras, L. C. y Quiroz Rivera, S. (2020). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación*, 44(1), 96-109.
- Hayashi, A., Chen, C., Ryan, T. y Wu, J. (2020). The role of social presence and moderating role of computer self-efficacy in predicting the continuance usage of e-learning systems. *Journal of Information Systems Education*, 15(2), 5.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

- Itoh, M. (2020). *Value and crisis: Essays on Marxian economics in Japan*. Monthly Review Press.
- Landeta, A. (2007). *Buenas prácticas de e-learning*. ANCED, Madrid.
- Mora-Vicarioli, F. y Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159.
- Organización de Consumidores y Usuarios (2020). *Educación online en la crisis del coronavirus*.
- Sánchez-Bayón, A. (2016). Buenas prácticas de e-learning: estudio de caso del e-portafolio. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 4.
- Programme for International Student Assessment (2018). *Results. Effective Policies, Successful Schools* (vol. V).
- Prieto, M. E. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad: examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Clasco.
- Sánchez, Z. C. N. (2018). El e-learning como un recurso de desarrollo educativo. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 1-1.
- Sáinz, J. y Sanz, I. (2020). *Los efectos del Coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales*. Centro de Estudios Economía de Madrid. Universidad Rey Juan Carlos. Documento de Trabajo n.º 3, COVID-19, 20-04.
- Shahmoradi, L., Changizi, V., Mehraeen, E., Bashiri, A., Jannat, B. y Hosseini, M. (2018). The challenges of E-learning system: Higher educational institutions perspective. *Journal of education and health promotion*, 7.
- Torrecilla, F. J. M. y Garrido, C. A. M. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (n.º 330.13/S47p).
- Kwakye, I. y Kibort-Crocker, E. (2020). *Lessons on Recovery: The Value and Potential of Higher Education in Response to the COVID-19 Crisis*.

78 La formación inicial de las educadoras y los educadores sociales en tiempos del COVID-19: cómo educar en la universidad

Cristina Vega Díaz¹ y José Manuel De Oña Cots²

1. INTRODUCCIÓN

A raíz de la situación excepcional provocada por la pandemia, y posterior crisis socioeconómica a escala mundial, hemos contemplado como se han visto afectados los distintos pilares básicos de nuestro sistema de bienestar. Aunque la peor parte se la ha llevado la sanidad, la educación se ha visto afectada en todas sus etapas educativas. Las Universidades han tenido que responder rápidamente a los distintos retos provocados por el COVID-19, sin olvidar aquellos desafíos previos a la pandemia como puede ser el imperativo de establecer nuevos e innovadores procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter proactivo y competente con el estudiante como dictamina el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por tanto, este trabajo tiene el objetivo de mostrar aquellos cambios provocados por el actual estado de inestabilidad política, económica y social que afectan y golpean duramente a nuestras Universidades y, en consecuencia, a sus estudian-

1 Graduada en Educación Social. Educadora Social (Colegiada n.º 3.104 del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía). Doctoranda en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de investigación Teoría de la Educación y Educación Social (HUM-169) y del Proyecto de Investigación Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social (RTI2018-099218-A-I00). Personal Investigador en Formación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga a través del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3193-1348> E-mail: cristinavegadiaz@uma.es

2 Licenciado en Pedagogía y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Educador Social (Colegiado n.º 1.300 del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía). Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de investigación Teoría de la Educación y Educación Social (HUM-169) y del Proyecto de Investigación Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social (RTI2018-099218-A-I00). Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-9929> E-mail: josecots@uma.es.

tes y futuros profesionales. Todo ello, desde el punto de mira de un profesional que a lo largo de estos últimos meses, y en general para la consecución de un Estado de Derecho efectivo, ha sido esencial y necesario en nuestra sociedad: el educador y la educadora social. Entonces, es fundamental replantear la formación que reciben dichos profesionales para que puedan afrontar de forma pedagógica los nuevos retos originados: mayor desigualdad, marginalidad y exclusión. Y, finalmente, se proponen algunas claves generales a desarrollar en el aula desde la asignatura de *Infancia y juventud en riesgo social* del Grado en Educación Social por la Universidad de Málaga en este contexto de nueva normalidad.

1.1. La Educación Social como profesión necesaria y contigo: La importancia de una formación inicial de calidad en el Grado en Educación Social

La *Educación Social*, además de ser una profesión pedagógica, es una disciplina científica, una acción e intervención de tipo socioeducativo, unas políticas basadas en el pleno derecho de toda la ciudadanía y, además, un plan de estudios que se traduce en un grado universitario (ASEDES y CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Moyano, 2012). Aun cuando nos vamos a centrar en la formación inicial en el Plan de Estudios de las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Universitario Oficial de Graduado o Graduada en Educación Social, es importante ofrecer una definición básica que contribuya a entender a qué nos referimos con Educación Social. Como acepción más generalizada encontramos la que fue elaborada por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (2007):

«Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.»

Entonces, podemos expresar que la Educación Social está estrechamente ligada a la realidad sociocultural del momento y que, por ello, este profesional debe estar en continua formación (Pérez, 2010; Pereira y Solé, 2013; Ruiz, Martín y Cano, 2015). Y, siendo así, su formación inicial debe reflejar dicha educación permanente en conexión con su contexto comunitario.

En origen, los impulsores de la formación básica del educador y de la educadora social fueron aquellos profesionales procedentes de la Educación Especializada, la Anima-

ción Sociocultural y la Educación de Adultos (López y Quetglas, 2008). Su objetivo era ofrecer una educación ajustada a las necesidades y funciones a desempeñar por los profesionales de la Educación Social cuando no existían unos estudios reglados específicos. Gracias a sus esfuerzos, se consiguió tal fin a través del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél:

Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de su intervención, en el grado máximo posible, centrandó está en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socioeducativa (ANECA, 2005, p. 71).

Y que, posteriormente, pasarían a ser estudios de Grado por medio de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, adoptando las medidas introducidas por la Declaración de Bolonia (1999) para el establecimiento del EEES y los European Credit Transfer System (ECTS) que regulan el trabajo del estudiante (1 ECTS equivale a 25 horas). De esta manera, se establece la Convergencia Europea basándose en unos principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y aprendizaje permanente (EEES, 2020). Desde entonces, este modelo ha condicionado la formación básica en Educación Social.

Por último y desde el foco de este trabajo, se muestra un resumen del Plan de Estudios de las enseñanzas conducente a la obtención del Título Universitario Oficial de Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Málaga. Un título que surge como respuesta a una demanda social: un profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y colectivos específicos con el fin de lograr su autonomía, su desarrollo personal y social (FCEUMA, 2020a).

TABLA 78.1

Datos básicos del Grado en Educación Social por la Universidad de Málaga

Denominación del título: Graduado/a en Educación Social	
Centro responsable: Facultad de Ciencias de la Educación	
Rama: Ciencias Sociales y Jurídicas	
Créditos: 240 ECTS-4 año(s)	Tipo enseñanza: Presencial
Publicación en <i>BOE</i> : 21-10-2011	1.º Curso de implantación: 2010
Número de plazas (memoria de verificación): 65	Lenguas utilizadas: Castellano

Fuente: FCEUMA (2020a). Grado en Educación Social. En *UMA*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social>.

1.2. El COVID-19 y educación superior: algunas repercusiones y medidas adoptadas en la Universidad de Málaga

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) elevó la emergencia sanitaria a pandemia internacional. En España se declara el estado de alarma a través del Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo con la finalidad de contener la enfermedad y mitigar el impacto sanitario, social y económico del COVID-19. En el ámbito de la educación, se suspendió toda aquella actividad presencial en todas las etapas educativas, incluyendo la Universidad, y pasando a una modalidad a distancia *online*. Como iniciativa para apostar por una docencia en línea que minimizara el impacto negativo en la formación del estudiantado, el Ministerio de Universidades en colaboración con la Universidad Nacional en Educación a Distancia (UNED), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (2020) crearon una plataforma a disposición de toda la comunidad universitaria con recursos de orientación y formación gratuitos para el aprendizaje no presencial en distintas áreas de conocimiento denominada *Conectad@s: la Universidad en casa*. Conjuntamente, el Ministerio de Universidades (2020) elaboró un *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19* con el objetivo de ser una guía orientativa para mostrar las numerosas opciones que han establecido los gobiernos para adaptar y mejorar la evaluación académica; y, por otro, evaluar qué tecnologías y herramientas son las más adecuadas: exámenes de tipo test o pregunta corta, exámenes orales, y elaboración de trabajos, proyectos y/o portafolios son algunas de las opciones. En el caso de Andalucía, basándose en el Gobierno español, se publica el Decreto-Ley 6/2020, de 30 de marzo, por el que se establecen medidas administrativas extraordinarias y urgentes en el ámbito social y económico como consecuencia de la situación ocasionada por el coronavirus (COVID-19) junto al *Comunicado de Rectores y rectoras de las Universidades Públicas Andaluzas* (Rectores y rectoras Universidades Públicas Andaluzas, 2020a), informando de la suspensión de las clases y el mantenimiento de la docencia *online* en el curso académico 2019-2020. Posteriormente, generan el *Documento Marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las Universidades Andaluzas a la situación excepcional provocada por el COVID-19* (Rectores y Rectoras Universidades Públicas Andaluzas, 2020b) sobre cómo proceder en evaluación, docencia, prácticas, Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Máster (TFM), tesis doctorales y aspectos administrativos y del calendario académico en el curso 2020-2021. Adicionalmente, se proclama el *Acuerdo de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria* (REACU) (2020) con la intención de garantizar la adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de calidad en consonancia al EEES.

En cuanto a la Universidad de Málaga (UMA), se realizaron una serie de comunicados y de acciones recogidas en su página web oficial en el apartado *Información sobre el coronavirus COVID-19* (UMA, 2020a): la suspensión de actividades y docencia presencial, el teletrabajo y acciones en línea, la realización de guías básicas y recomendaciones frente al COVID-19, las medidas para la docencia y, por su carácter urgente, las ayudas y convocatorias para estudiantes para el préstamo de ordenadores, el reconocimiento de grupo de riesgo y becas de emergencia para la obtención de datos de telefonía móvil para el segui-

miento de la docencia en línea, entre otras. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (FCEUMA) también ha habilitado un *Espacio COVID* (FCEUMA, 2020b) en su página web oficial con toda la información y las acciones del centro basándose en el *Marco de la Universidad de Málaga para la adecuación de las enseñanzas universitarias a las exigencias sanitarias motivadas por el COVID-19* (UMA, 2020b). En cuanto en el curso académico 2020-2021 se ha establecido un *Plan de actuación frente a la COVID-19 del complejo de Ciencias de la Educación y Psicología y Logopedia* (FCEUMA, 2020c) en dónde se recoge toda la información y actuaciones básicas de prevención y organización. Por último, las coordinaciones de cada titulación se han organizado tanto para la mejora de los títulos como para las actuales circunstancias de esta nueva normalidad. En la Comisión de Coordinación del Grado en Educación Social, profesores y estudiantes aúnan esfuerzos en este curso 2020-2021: Celebración de un Semana 0 de acogida y reuniones al inicio de cada cuatrimestre con el estudiantado, reuniones de coordinación y equipos docentes, registro de acceso al centro y aulas con protocolo de desinfección, grupos reducidos entre estudiantes manteniendo los mismos grupos de prácticas y de trabajo a modo de control de contagios. Además, se suman las pruebas serológicas a docentes (pertenecientes a UMA) y a aquellos estudiantes que vayan a su centro de prácticas (pertenecientes a FCEUMA) y la adaptación de la Programación de Ordenación Académica (PROA) a las circunstancias del COVID-19 en un escenario A de docencia bimodal (presencial en grupos pequeños y *online*) y un plan B con una docencia totalmente virtual.

2. LA ASIGNATURA DE INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

2.1. Descripción general

TABLA 78.2

Datos básicos de la asignatura de Infancia y juventud en riesgo social

Descripción de la asignatura	
Grado/Máster en: Graduado/a en Educación Social por la Universidad de Málaga	
Centro: Facultad de Ciencias de la Educación	
Código: 209	Tipo: Obligatoria
Módulo: Ámbitos de acción en Educación Social	Experimentalidad: 80% teórica y 20% práctica
Curso: 2	Semestre: 2
N.º Créditos: 6	N.º horas de dedicación del estudiante: 150

Fuente: FCEUMA (2020d). Infancia y Juventud en Riesgo Social. En *UMA*. <https://www.uma.es/departments/subjects/titulation/50772/5060/>

2.2. Participantes

El tamaño del grupo grande se compone aproximadamente de 72 estudiantes, siendo el tamaño del grupo reducido en unos 31 estudiantes divididos en el Grupo A y el Grupo B que asistirán presencialmente (según la adaptación por COVID-19 de docencia bimodal) un conjunto en una semana y el otro en la siguiente. No obstante, puede estar sujeto a cambios en función de los acontecimientos.

2.3. Competencias

Competencias generales y básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en la que los estudiantes:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Y exista colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.

Competencias específicas del Grado en Educación Social:

- Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.
- Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
- Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.

- Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
- Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.
- Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.

2.4. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación

Para el procedimiento de evaluación para la valoración de trabajos individuales o grupales (proyectos, diseños, ensayos, informes, investigaciones, resolución de casos) tengan capacidad de:

- Análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados.
- Argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos.
- Aplicar los conceptos a los problemas prácticos de las situaciones reales.
- Utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación.
- Profundidad en el análisis.
- Organización personal y original de ideas y contenidos.
- Claridad en la presentación de las ideas.

Para los procedimientos de evaluación para la valoración de ejercicios concretos, individuales y/o grupales, que se proponen y realizan durante el desarrollo de la materia (solución de problemas, análisis de texto, prácticas concretas) y examen:

- Adecuación a las instrucciones definidas en el ejercicio.
- Precisión conceptual y nivel de elaboración de ideas.
- Crítica razonada, fundamentación de argumentos y lógica entre ellos.
- Profundidad en el análisis.
- Organización personal y original de ideas y contenidos.
- Claridad en la presentación de las ideas.

3. PROPUESTAS ANTE EL COVID-19: ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS INNOVADORES

Teniendo en cuenta los aspectos formales de la asignatura y las circunstancias actuales de cambio, debemos ser conscientes de que las estrategias y recursos que vayamos a llevar a cabo deben partir de una visión competencial. Es decir, no solo porque es exigido por el EEES para una vinculación a la práctica y al saber ser y estar en activo en una sociedad cambiante (Eslava, González y De León, 2018); sino porque nos ayudarán a que las educadoras y los educadores sociales puedan realizar plenamente sus funciones aun-

que estén sujetos a contextos de estrés, necesidad y violencia (Almenar y Gallego, 2015). Por esta razón, se proponen las siguientes estrategias, metodologías, técnicas, instrumentos y recursos tecnológicos en la asignatura para paliar los efectos adversos del COVID-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos futuros profesionales:

3.1. Estrategias y metodologías activas

Existen diversas estrategias y metodologías docentes a aplicar en el aula. No obstante, las que consideramos como *activas* son todas aquellas que tienen el eje vertebrador de ir más allá de la clase magistral, buscando que el educando se convierta en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje al participar activamente de él y que el docente sea un guía en dicho proceso (Labrador y Andreu, 2008). Entre estos métodos proactivos, en relación a la asignatura, destacamos y aconsejamos:

3.1.1. Aprendizaje cooperativo

Modo docente que utiliza el trabajo conjunto en pequeños grupos de estudiantes para maximizar el aprendizaje (Benito y Cruz, 2005). Asimismo, cada miembro se responsabiliza desde uno de los roles rotativos (Vega y De Oña, 2019, p. 24):

- Coordinador: dirige, organiza y controla las tareas individuales y del propio grupo.
- Secretario: anota el trabajo realizado en el diario del equipo, recuerda y comprueba los compromisos adoptados por cada uno de los miembros.
- Portavoz: comunica, pregunta y responde al resto de los compañeros y al docente las dudas y los avances realizados.
- Encargado del material: controla y supervisa el tiempo y los recursos para realizar la tarea, supervisa el nivel de ruido y los turnos de palabra.

Dentro de la asignatura ayudaremos a establecer unas relaciones equilibradas y positivas desde la participación activa del estudiantado (Pujolas, 2009). Ahora, es imprescindible crear grupos de cohesión y apoyo entre los estudiantes al verse limitado el contacto directo por la pandemia.

3.1.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Consiste en plantear, implementar y evaluar un proyecto desde su aplicación directa en la realidad (Estrada, 2015). Desde la asignatura, dicha propuesta podría implementarse en relación a un proyecto grupal sobre la infancia y la juventud en riesgo social. Tengamos en cuenta que es fundamental que las educadoras y los educadores sociales sean capaces de diseñar, planificar, gestionar y desarrollar proyectos socioeducativos porque contribuyen a la resolución de problemas, toma de decisiones y al desarrollo de la comunicación, actitudes y valores (De Miguel, 2005).

3.1.3. El Aprendizaje-Servicio (Aps)

Se trata de una metodología que une el aprendizaje de contenidos de tipo teórico con un beneficio a la comunidad (Chiva, Gil, Corbatón y Capella, 2016). Este método se puede intercalar con el ABP aprendiendo nuevos conocimientos a la vez que generan un responsabilidad cívica (Puig, Bosh y Batlle, 2007) y más ahora que se necesita más compromiso con la sociedad a raíz del COVID-19.

3.1.4. El Aprendizaje basado en juegos (Gamificación)

Es una estrategia para aplicar mecánicas propias de lo lúdico en contextos que son ajenos a esta dinámica para generar cierto compromiso al fomentar conductas deseadas y resolver problemas (Ramírez, 2014). Al incorporar estas mecánicas del juego dentro de la materia aumentarán los niveles de atención a la vez que los estudiantes se divierten. Y más ahora que la docencia cuenta con ciertas restricciones al tener que respetar la distancia física con el estudiantado.

3.2. Técnicas e instrumentos

Dentro de este apartado es importante ser conscientes de que existen diversos modelos y que, como docentes y en relación a la asignatura, debemos explicitar una serie de pautas básicas sobre el aprendizaje. Entre ellas, siguiendo lo propuesto por Vega y de Oña (2019, p. 25), destacan:

3.2.1. Diario de aprendizaje individual y grupal

En él, quedará constancia del esfuerzo y proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores, al reflexionar y analizar las tareas realizadas desde una fundamentación personal de su aprendizaje.

3.2.2. Portafolio

Registro y colección de documento y recursos del trabajo del alumno donde se muestra su esfuerzo, progreso y logros personales.

3.2.3. Fichas de trabajo

Registro donde se evidencian las tareas y los avances (individuales y grupales) en torno a los aprendizajes que se generan en una actividad concreta.

3.2.4. Rúbricas

Guías de ítems que se usan para evaluar el desempeño de una actividad para conocer los aprendizajes mínimos que se esperan conseguir.

3.3. Recursos tecnológicos

A continuación se muestra una serie de recursos que ayudan a optimizar la comunicación y la realización de las distintas actividades docentes y estudiantiles:

3.3.1. Google Suite for Education

Destaca por ser un conjunto de herramientas que el propio Google pone al servicio de la comunidad educativa con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje basándose en el uso versátil de las nuevas tecnologías. Encontramos aplicaciones para el almacenamiento como Drive, para la presentación de trabajos mediante Documentos Google y para la recogida de información a través de Formularios de Google, entre otras muy útiles.

3.3.2. Otras plataformas digitales para la docencia online y reunirse con y entre el estudiantado

Seminario Virtual B, Google Hangouts Meet, Skype, Microsoft Teams Zoom y Jitsi.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es evidente que nos encontramos ante una situación sin precedentes y de total excepcionalidad. No obstante, este contexto de inestabilidad ha evidenciado la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más autónomos y proactivos que generen un aprendizaje competencial en los futuros profesionales de la Educación Social. Este cambio de paradigma educativo no solo puede simplificarse en mera inclusión de las nuevas tecnologías, sino que implica hacer una valoración del qué, quién, para qué, por qué, cómo y dónde educamos. Es decir, debe primar el aprendizaje y el bienestar del estudiantado por encima de los medios, haciendo una valoración sobre el acceso a los recursos tecnológicos que puedan tener nuestros estudiantes de cara a identificar y paliar aquellas carencias y desigualdades económicas y digitales. De igual forma, es básico ofrecer, a toda la comunidad educativa, una formación sobre el buen uso de las nuevas tecnologías. Así, se debe rediseñar la experiencia de aprendizaje y poner en el centro de la formación online la interacción tanto entre profesor y estudiantes, como entre los propios estudiantes (García y Seoane, 2015). La razón es que el uso acelerado que hemos realizado de las nuevas tecnologías para paliar los efectos del COVID-19 ha evidenciado que existe un gru-

po de docentes que, a diferencia de sus alumnos, no son nativos digitales (García y Taberna, 2020) presentando ciertas dificultades en su uso. Sin embargo, también se han propiciado una serie de recursos a disposición de la comunidad universitaria y que, como hemos podido ejemplificar a través de la asignatura de *Infancia y juventud en riesgo social*, ayudan a paliar estas carencias si, además, se implementan junto al uso de las metodologías activas al contribuir a una mayor proactividad, interacción positiva entre los sujetos y responsabilidad consciente de su proceso de aprendizaje (Vega, Rascón y De Oña, 2019). En definitiva, se ha demostrado que las educadoras y los educadores sociales somos profesionales esenciales, siendo primordial el visualizar dicha figura al conjunto de la sociedad y a las administraciones públicas competentes a raíz del riesgo que sufren día a día dichos profesionales por su quehacer socioeducativo. Del mismo modo, es fundamental mejorar su formación inicial al necesitar que estos profesionales sepan actuar competentemente, adaptándose a los nuevos cambios que viven nuestras comunidades, siempre en términos de dignidad, felicidad y Derechos Humanos.

Agradecimientos. Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

BIBLIOGRAFÍA

- Almenar, M. N. y Gallego, N. (2015). El educador social: aprender a cuidarse. En C. Sánchez, *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención* (p. 101-124). UNED.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 1). http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el EEES*. Narcea.
- Chiva, Ó., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Decreto-Ley 6/2020, de 30 de marzo, por el que se establecen medidas administrativas extraordinarias y urgentes en el ámbito social y económico como consecuencia de la situación ocasionada por el coronavirus (COVID-19). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 12, 5-33.
- De Miguel, M. (coord.) (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias*. Alianza.
- EEES (2020). Estructura del EEES. En *EEES*. <https://www.eees.es/es/eees>
- Eslava, M. D., González, I. y De León, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la Educación Social. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 57-80.
- Estrada, A. (2015). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.

- FCEUMA (2020a). Grado en Educación Social. En *UMA*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social>
- FCEUMA (2020b). Espacio COVID. En *UMA*. <https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/info/124918/espacio-covid/>
- FCEUMA (2020c). Plan de actuación frente a la COVID-19 del complejo de Ciencias de la Educación y Psicología y Logopedia. En *UMA*. https://www.uma.es/media/files/PLAN_COVID_JUNTA_DE_CENTRO_17-09-2020_Tawh2XX.pdf
- FCEUMA (2020d). Infancia y Juventud en Riesgo Social. En *UMA*. <https://www.uma.es/departments/subjects/titulation/50772/5060/>
- García, F. J. y Seoane, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- García y Taberna (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Labrador, M. J. y Andreu, M. A. (eds.) (2008). *Metodologías activas*. UPV.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 89, de 13 de abril de 2007, 16241 a 16260.
- López, R. y Quetglas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales: la visión del colectivo profesional. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 40, 30-44.
- Ministerio de Universidades (2020). Informe de iniciativas y herramientas de evaluación *online* universitaria en el contexto del COVID-19. En *UNED*. https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html
- Ministerio de Universidades, UNED, CRUE y UOC (2020). La Universidad en casa. En *UNED*. https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-259.
- Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social-Educación Social*. Narcea.
- Puig, J. M., Bosch, C. y Batlle, R. (2007). *Aprendizaje Servicio*. Octaedro
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Scilibro.
- REACU (2020). Acuerdo de la REACU. En *ANECA*. <http://www.aneca.es/ANECA/ANECA-durante-la-alerta-por-el-Covid192/Acuerdo-de-la-red-de-Agencias-espanolas-de-calidad-universitaria>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 260, de 30 de octubre de 2007, 44037 a 44048.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 243, de 10 de octubre de 1991, 32891-32892.
- Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo como medida para afrontar la crisis sanitaria provocada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 67, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400.

- Rectores y rectoras Universidades Públicas Andaluzas (2020a). Comunicado de rectores y rectoras de las Universidades Andaluzas. En *UMA*. <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/comunicado-de-los-rectores-y-rectoras-de-las-universidades-p/>
- Rectores y rectoras Universidades Públicas Andaluzas (2020b). Documento marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las universidades andaluzas a la situación excepcional provocada por el COVID-19. En *UMA*. <https://www.uma.es/oficina-de-atencion-al-estudiante/noticias/documento-marco-para-la-adaptacion-de-la-docencia-y-evaluacion-en-las-universidades-publicas-andaluzas/>
- Ruiz, M., Martín, M. y Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. Respuesta al derecho de la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 148(37), 12-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200017
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- Vega, C. y De Oña, J. M. (2019). Recursos e ideas para desarrollar la educación inclusiva. *Aula de Secundaria*, 33, 23-25.
- Vega, C., Rascón, M. T. y De Oña, J. M. (2019). Cómo ser educador y no morir en el intento: Un estudio y algunas propuestas metodológicas activas para contribuir a la inclusión de la Educación Emocional en el Grado de Educación Social. En A. Baena y P. J. Ruiz, *Metodologías activas en Ciencias de la Educación* (vol. I). Wanceulen.
- UMA (2020a). Información sobre el coronavirus COVID-19. En *UMA*. <https://www.uma.es/informacion-covid-19/>
- UMA (2020b). Marco de la Universidad de Málaga para la adecuación de las enseñanzas universitarias a las exigencias sanitarias motivadas por el COVID-19. En *UMA*. <https://www.uma.es/media/files/MarcoOrganizativoUMACurso2021.pdf>

79 La enseñanza en el aula rural en tiempos de COVID-19: estudio de caso en Casanare, Colombia

Yency Yanneth Castro Ramírez¹

1. INTRODUCCIÓN

Ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del coronavirus (COVID-19), el gobierno colombiano al igual que otros países suspende las clases presenciales para evitar el contagio masivo y salvaguardar la vida de los ciudadanos. Hecho que pone a la educación presencial ante un contexto inédito y con grandes desafíos para asumir. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) —como entidad responsable del sistema educativo— enfrenta la situación desde la educación remota o virtual, dado que, como principio y derecho fundamental, todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes deberán seguir con sus procesos educativos para garantizar la continuidad de sus aprendizajes. Debido a lo anterior se adoptaron alternativas y soluciones de tipo pedagógico relacionadas con lo curricular en la flexibilización de tiempos, priorización de contenidos, identificación de recursos, uso de medios de comunicación tecnológicos, así como en la formación y acompañamiento docente.

Uno de los programas que lidera la formación y el acompañamiento docente en Colombia ha sido el Programa Todos a Aprender (PTA) del MEN que, desde sus misionales, apoya las estrategias pedagógicas para aprender en casa, el fortalecimiento de intercambio y producción de conocimiento entre docentes, el trabajo a fondo de prácticas didácticas flexibles, el conocimiento de los textos escolares del programa, los Recursos Educativos como: «Aprender Digital, Contenidos para Todos» y la oferta de formación virtual de plataformas especializadas como Colombia Aprende (Directiva 05, 2020).

En los últimos nueve años el PTA está dirigido a acompañar los procesos pedagógicos de establecimientos educativos (EE) oficiales en básica primaria a través de un docente denominado «docente tutor» que lidera la formación, la implementación de los textos escolares del programa y acompaña las prácticas de aula de su par docente en las áreas

1 Formadora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia/Estudiante de Doctorado UNADE-Universidad Americana de Europa. yencycastro@gmail.com.

de matemáticas, lenguaje y educación para la primera infancia. El programa PTA en particular acompaña a los EE del sector rural que corresponden, en este momento, al 65% de los EE focalizados (MEN, 2017). El objetivo de esto ha sido optimizar las prácticas docentes y con ello posibilitar a los estudiantes un mejor aprendizaje. El PTA en la situación actual, coyuntural y atípica, ha reconocido y analizado la tarea retadora que le implica al docente el diseño de acciones pedagógicas al momento de hacer la planeación de la clase no presencial. Actividad de absoluto cuidado y rigurosidad debido a que responde por la formación que brinda el docente a sus estudiantes en contextos y situaciones nunca pensadas.

La planeación de la clase como una de las expresiones explícitas y tangibles del currículo, acude a este último para obtener sus insumos que le permitan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el aislamiento social a consecuencia de «la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo» (CEPAL, 2020, p. 4), el cual fue diseñado, en y para, escenarios con necesidades y recursos diferentes a los que hoy se plantean en la escuela. Por otro lado, el currículo deberá atender a nuevos aprendizajes y competencias que la situación presente impone a estudiantes, familias y docentes. Desde este escenario el PTA asume el reto de pensar estrategias que apoyen a los docentes en el diseño de recursos para el aprendizaje en tiempos de aislamiento social.

Ahora bien, el contexto rural en el que están la gran mayoría de los EE focalizados del programa (no todos los EE tiene presencia del programa PTA), hacen pensar con mayor cuidado una perspectiva multidimensional de la planeación de clase, en especial, a la hora de planear las acciones pedagógicas donde deberán no perderse de vista todo lo que tiene que ver con el diferencial y las grandes limitantes de recursos y acceso a TIC, además de considerar las habilidades y destrezas que requieren los actores del proceso educativo para sacar el mejor provecho de las condiciones propuestas de esta emergencia (CEPAL, 2020).

Es así como el MEN, gracias al PTA, pone en marcha el diseño de recursos que aporten al aprendizaje en tiempos de aislamiento social. La conceptualización y la propuesta de implementación de estas estrategias son dinamizados por los formadores (docentes que orientan docentes tutores) y docentes tutores (docentes que acompañan a docentes de los EE) a través de videoconferencias o módulos de formación dispuestos en la plataforma virtual de Colombia Aprende. Desde allí, formadores y docentes tutores —quienes lideran el proceso de acompañamiento pedagógico en los EE focalizados— se capacitan e implementan la propuesta del programa en las escuelas del territorio nacional. Los alcances de la propuesta se materializan por medio de los siguientes datos: EE focalizados 4.112, sedes educativas focalizadas 13.022, docentes acompañados por docentes tutores 83.648 y formadores 96 (Celis, 2020).

Es importante acotar aquí los aspectos de la escuela rural, o la escuela en el medio rural, donde está situado el proceso y estudio. Esta situación enmarca las características más importantes que definen los modos de organización de la escuela rural y que, a su vez, son responsables de una matrícula baja en primaria -hecho principalmente causante del «tamaño» de la escuela y en consecuencia de su organización más común: el aula multigrado-. Desde esta particularidad se marca una diferencia evidente entre las escuelas rurales con las urbanas, pues en estas se presentan situaciones más comunes como la escasa

matrícula escolar y la dificultad de organizar los distintos niveles escolares en función de la gradualidad/secuencialidad propuesta por el sistema educativo habitual. Esto conlleva a un modo particular de gestión pedagógica y didáctica de la enseñanza dentro de un contexto particular rural (Sundblad, 2016).

Además, en este contexto rural de educación no presencial, es relevante tener en cuenta lo referente a los recursos relacionados con las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías. A diferencia de lo que sucede en las zonas urbanas donde se tiene mayor disponibilidad para enfrentar los cambios en las formas de estudio; en las zonas rurales, gracias a sus características de aislamiento, limitaciones económicas, de infraestructura y de dotación, entre otros factores, se presentan más dificultades al momento de llegar y formar parte de la vida cotidiana de estas poblaciones. Es decir, si bien algunos autores hablan de una cierta «reducción» en las fronteras entre el ámbito rural y urbano, es posible observar que la ruralidad no cuenta con las mismas condiciones (Sundblad, 2016).

En este mismo sentido se describe el contexto geográfico del presente trabajo. El PTA se encuentra presente en los 32 departamentos que dividen geográficamente a Colombia. El departamento, clasificado en su mayor parte como zona rural, donde se desarrolla el presente estudio se llama Casanare y queda al nororiente del país conformando la región de la Orinoquia. Allí, el programa cuenta con dos Entidades Territoriales Certificadas (ETC.): Yopal y Casanare. Cada una de estas entidades designa el número de docentes tutores —de acuerdo al número de EE focalizadas— teniendo en cuenta que para cada institución se asigna solo un docente tutor. De los EE de Casanare, incluyendo su capital, Yopal, el 82% son rurales y de estos el 95% de los establecimientos tienen aulas multigrado donde se hace un acompañamiento pedagógico a aproximadamente 550 docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente estudio es describir el proceso y resultados de este proyecto complementario del MEN. Asimismo, pretende sintetizar los hallazgos más relevantes obtenidos en establecimientos educativos hasta el mes de agosto del 2020 con aulas multigrado del departamento de Casanare. Para esto, la atención se centrará en el proceso desarrollado en la implementación de las Guías de Aprendizaje (GA) —en este documento se utiliza el concepto de Guía de Aprendizaje como igual a Guía de Estudio, Guía de Trabajo o Guía Didáctica— en las escuelas rurales como herramienta que posibilita el acompañamiento pedagógico del tutor a los docentes y como medio de llegada a las niñas y niños de los EE que viven en lo rural durante el tiempo de cuarentena.

Es pertinente precisar que el acompañamiento pedagógico es la estrategia de formación situada que, a través de la interacción entre pares, en donde el tutor, como par y acompañante, apoya, facilita y orienta el proceso de reflexión y construcción de conocimiento sobre la práctica pedagógica, otorgando un reconocimiento al docente como agente de cambio.

Como propuesta que tiene en cuenta las características de las escuelas rurales y sus estudiantes, se hace significativo considerar el aprovechar las GA como recurso que dinamiza la interacción docente-estudiante y que posibilita el seguir construyendo saberes en medio del aislamiento social con oportunidades de acceso en zonas rurales.

Son un recurso flexible y práctico para dinamizar procesos de aprendizaje autónomo, toda vez que sirven como un medio para que el docente comunique orientaciones a un es-

tudiante con quien no comparte un mismo tiempo y espacio. También permite salvar el obstáculo que supone el poco o nulo acceso a redes de internet y equipos que permitan beneficiarse del aprendizaje con TIC (MEN, 2020).

Esta idea es justamente la que moviliza la propuesta, más aún cuando la población objetivo es en gran medida parte de las escuelas del sector rural del país donde las condiciones económicas y de acceso a las TIC para afrontar esta realidad no son las más favorables. Este panorama requiere con urgencia propuestas que respondan con mayor eficiencia y rapidez a las condiciones de la educación remota, donde se considere que «no es necesario que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro educativo. Es perfectamente posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo sin que se dé el encuentro cara a cara entre profesor y alumno». (MEN, 2010, p. 33).

El programa al realizar una conceptualización y postura sobre las GA, permite visibilizarlas como esa herramienta que desde la literatura se proponen pertinentemente para la educación remota, dado que atiende a la necesidad apremiante de este momento histórico sirviendo como la voz del docente y brindando un «interlocutor» al estudiante. Desde esta perspectiva la GA responde a los siguientes principios:

1. Autonomía, desde la función orientadora e integradora.
2. Motivación, a través de una actitud dialogante.
3. Mediación, desde una función facilitadora, evaluadora y de acompañamiento (MEN, 2020).

Desde estos principios de configuración y elaboración se diseña una estructura para la GA denominada Silueta Textual, donde cada uno de los apartados se proponen a través de una pregunta que brinda en sí misma las orientaciones tanto para quien la diseña y la construye —el docente— como para quien la estudia y desarrolla —el estudiante—. Los siguientes son los apartados mínimos que se proponen:

1. Datos generales.
2. Momento de exploración, ¿qué voy a aprender?
3. Momento de estructuración, lo que estoy aprendiendo.
4. Momento de práctica y ejecución, practico lo que aprendí.
5. Momento de transferencia, ¿cómo sé qué aprendí?
6. Momento de evaluación, ¿qué aprendí? Se ilustra en la figura 78.1 la Silueta Textual de la GA.

La secuencia de los apartados en las GA está supeditada a la manera en que se organiza y sistematiza el aprendizaje y a los recursos que medie, por ejemplo, una GA puede involucrar recursos como programas de televisión o radio, libros, videos por internet, etc. o puede no involucrar recursos lo cual convierte a la GA en el único material educativo para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. A esta propuesta de Silueta Textual de la guía de aprendizaje, la acompaña una rúbrica de seguimiento que tiene la intencionalidad de orientar el proceso de valoración de las guías ya propuestas, o de referente, para elaborar nuevas guías. (MEN, 2020).

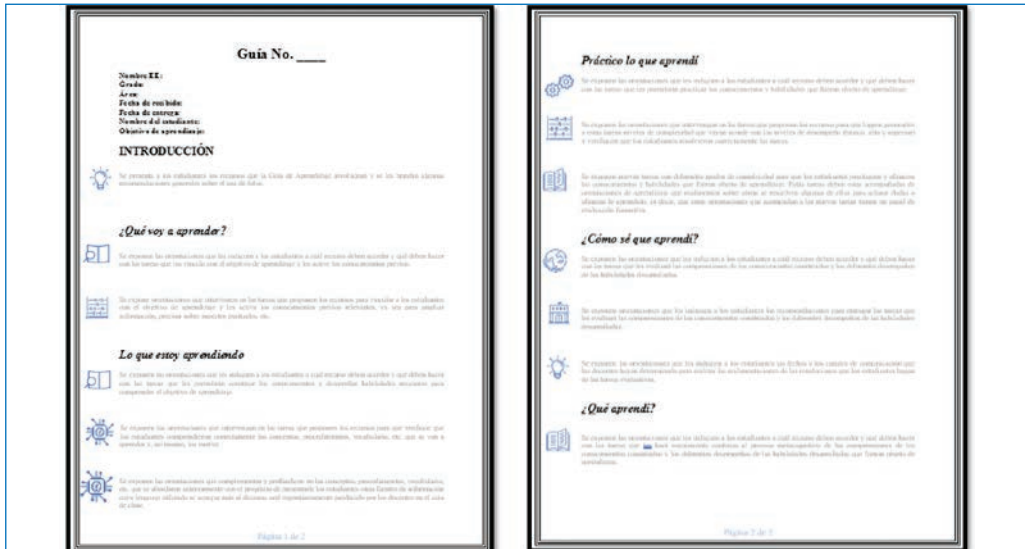


Figura 78.1. Análisis Guía de Aprendizaje con la estructura de la Silueta Textual. Fuente: Ministerio de educación Nacional, 2020.

Desde esta perspectiva, la investigación permite aprender de la escuela rural puesto que, al implementar una estrategia pedagógica para el aprendizaje que apoya las inesperadas circunstancias de una educación remota, brinda la oportunidad de observar y aprender nuevas formas de hacer, vías/rutas de trabajo para seguir, priorización de contenidos/competencias a desarrollar, es decir, de mirar a la escuela con la perspectiva de abordar aprendizajes que no estaban en las posibilidades próximas de su experiencia.

Se escogió este contexto debido a la experiencia de la autora como formadora del MEN y el cual le permite conocer más de cerca el trabajo y los procesos que configuraron la implementación de la estrategia del PTA en Casanare durante la contingencia de la educación no presencial creada por las circunstancias de la emergencia sanitaria en Colombia.

2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO

La investigación se articula a través de la pregunta sobre qué aprendizajes podemos establecer cuando los maestros de escuelas rurales de Casanare adoptan la GA como herramienta que posibilita la planeación y el desarrollo de clases en tiempos de aislamiento social. Para esto se propone responder desde un enfoque cuantitativo y cualitativo (Hernández, 2014). Cuantitativo debido a que se recurre a la interpretación de resultados analizados a partir de datos estadísticos y cualitativo porque se aborda una realidad a descubrir e interpretar, se parte de que «el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados [...] comprende e interpreta los

fenómenos, a través de la percepciones y significados producidos por la experiencia de los participantes» (Hernández, 2014, p 31).

De esta manera se presenta un proceso investigativo con una perspectiva más profunda del problema; con una percepción integral y holística que —desde lo cualitativo— no implica un manejo estadístico riguroso y —desde lo cuantitativo— permite ofrecer recomendaciones aplicables a una colectividad mayor a partir de los resultados encontrados en el grupo de docentes participantes en el estudio. Cabe señalar que al utilizar los dos enfoques se incrementa la confianza de los resultados.

En efecto, este estudio pretende examinar y describir ciertos procesos inherentes al acto educativo. Este análisis se deriva del diseño y la implementación de las GA como herramienta de la planificación de la clase en la educación remota. En este sentido se exploran estrategias, materiales, medios y procesos de evaluación que permitirán establecer características y definir aspectos de la utilización de las GA para evidenciar los alcances de la estrategia desde lo metodológico y lo pedagógico.

Se llevaron registros para hacer seguimiento al proceso/producto de implementación de dichas GA y las actividades escolares que los docentes realizaban alrededor de estas, para después hacer los análisis estadísticos correspondientes. Esta metodología trabajó los siguientes pasos:

- Se identifica las actividades y tareas que se propusieron realizar para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico de los aproximadamente 550 docentes en 48 EE por parte de los 48 docentes tutores desde el mes de abril hasta agosto de 2020.
- Se identifica las herramientas con las que se recolecta la información tanto del ejercicio de acompañamiento pedagógico realizado por el formador a los docentes tutores como el que realizan los tutores con los docentes de los EE focalizados.
- Se analizan y describen las fortalezas, aspectos de mejora, así como los aprendizajes alrededor de las actividades elaboradas por tutores y formadores.
- Se describen los hallazgos del proceso de acompañamiento para la implementación de las GA, recomendaciones para el acompañamiento virtual a través de las TIC y conclusiones.

Cada uno de estos pasos está mediado por la formación que se ha planteado en el programa y que se pueden establecer en las siguientes categorías:

1. Formación a formadores.
2. Formación a tutores.
3. Formación a docentes.

En cada una se trabaja el concepto de formación en cascada, *grosso modo*, terminada la primera formación se inicia con la siguiente.

Al empezar todo el proceso es definido los contenidos, la metodología y los instrumentos de apoyo pedagógico/didáctico dirigido a los docentes de los EE focalizados. En esta misma vía se establecen mecanismos de seguimiento y realimentación que periódicamente

te se reportan a través de avances, fortalezas y aspectos de mejora del proceso por parte de los tutores y formadores del PTA.

En tanto que el estudio responde al describir los procesos y experiencias de los docentes de los EE focalizados, la investigación se centra especialmente en las categorías dos y tres. Allí se encuentra el trabajo que el tutor hace con sus docentes y se evidencia las dinámicas que el docente diseña e implementan con sus estudiantes.

Para la recolección de información en estos tiempos de aislamiento social fueron de vital importancia los medios tecnológicos y el acceso a la conectividad. Herramientas como Classroom, Drive o formularios de Google, en estas los tutores entregaban sus informes semanales o registraban los datos encontrados. Es importante resaltar que todos los tutores de Casanare tienen acceso a internet. Además, al ser estas herramientas libres, gratuitas y de fácil uso fue posible su manejo e implementación.

Los medios de comunicación usados por los tutores con sus docentes —que a su vez son de profunda ayuda para la inteleción, el acompañamiento y la recolección de información— son plataformas que ofrecen videollamadas gratuitas y se pueden manejar desde el teléfono celular. Una de las más destacables es la herramienta de WhatsApp dado que muchos docentes focalizados, al estar en sectores rurales, no tenían acceso a conectividad o era muy deficiente. Por otra parte, todos los docentes focalizados del sector rural, tanto para la ETC. de Casanare como para la ETC. de Yopal, establecieron permanente comunicación con el tutor a cargo del EE al que pertenecían.

3. RESULTADOS

Los resultados están orientados a dar cuenta de la ruta que sigue la GA desde su propuesta como herramienta en una educación remota hasta el momento en que su población objetivo, los estudiantes, la devuelven a sus docentes. En este sentido se apunta a realizar la descripción de la metodología de enseñanza-aprendizaje, de los recursos educativos utilizados, de los diferentes tipos de actividades realizadas y de la priorización de los recursos impresos como tecnológicos. Inicialmente, cuando se dio el cierre de las escuelas por parte del gobierno nacional a causa de la emergencia sanitaria por el Covid-19, los docentes se vieron abocados a dar clases en un escenario de educación remota, esto implicó para los docentes casanareños buscar recursos que les permitieran flotar en medio de las difíciles circunstancias. A partir del trabajo con los 48 docentes tutores en los EE focalizados por el MEN en Casanare, se recogieron los datos que hoy sirven para describir las estrategias y dinámicas practicadas por los docentes en el desarrollo de su práctica.

El 30% de los casi 550 docentes acompañados en los EE rurales de Casanare recurrieron a fotocopiar talleres de los textos escolares usados al momento de interrumpir las clases —hecho que pronto se reconoció como poco útil—. Por otro lado, un 70 % de estos docentes diseñaron talleres de acuerdo con su propio criterio para emular la clase presencial.

En esta primera etapa, la estructura recurrente responde a actividades sin mayores orientaciones sobre la misma, es decir, no orientaba el qué, cómo, con qué y/o para qué.

Eran pocas las evidencias que daban cuenta de los principios que conllevaran con pertinencia una GA para la educación no presencial. Por ejemplo, no era evidente el aprendizaje autónomo porque no había orientaciones/instrucciones claras o suficientes. Con respecto a una motivación para el desarrollo de un mejor trabajo, no se veía reflejado un diálogo e interacción con el contenido de la GA más allá de contestar las preguntas y las mediaciones propuestas eran escasas con respecto a la sugerencia de herramientas o materiales que facilitarían la comprensión o ampliarían la explicación.

La Silueta Textual brinda, en un primer momento, un modelo con orientaciones que le facilita al docente el proceso de análisis, diseño, implementación y valoración de las actividades para el aprendizaje desde una postura más general. Además, se pone en claro que, si bien es importante la metodología, el contenido, las herramientas, tecnologías y otros aspectos, no obstante, se hace más valiosa la capacidad de articulación, por parte del docente, de todos estos recursos, así como de optimizarlos y de ponerlos en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiante (Guárdia, 2020). Esta capacidad de articulación es justamente la que los docentes multigrado ponen en juego cuando asumen el reto de proponer una GA. Su experiencia con el contexto les aporta elementos para la adaptación, sin embargo, su formación no rigurosa en procesos de aprendizaje y en la variedad de estrategias, recursos y herramientas (Colbert y Vásquez, 2008) hacen que en este momento histórico sean más visibles y notorios por la premura con la que se requiere atender la educación de los niños y niñas (CEPAL 2020).

En este ejercicio, los docentes acompañados de los EE rurales, de las ETC. de Yopal y Casanare, en el mes de abril del 2020 se encontraban con una realidad dramática al tener que atender el aula multigrado donde había estudiantes de todos los grados o cursos de primaria (Transición, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto). En esta línea, dar cuenta de la formación como si se estuviese en un contexto de presencialidad, implicaría el diseño de una guía por grado y por asignatura (matemáticas, lenguaje, ciencias, sociales, etc.). En otras palabras, que un docente para abordar lo propuesto en el currículo en términos, contenidos y tiempos, como lo tenía planeado antes de la emergencia, debería hacer una cantidad de guías igual al número de grados por el número de asignaturas, fácilmente podrían ser entre 40 a 48 guías, cifra que es absolutamente inalcanzable para el docente. Sobre este aspecto de tiempo Schiefelbein, Castillo, y Colbert (1994), consideran que el diseño y la construcción de una guía de aprendizaje toma unas 6 horas por cada hora del trabajo que va dirigido al estudiante sin contar con una validación de esta guía previamente.

Una vez más se reafirma la importancia del docente en las dinámicas propias de la educación presencial en el contexto de las escuelas rurales con aulas multigrado, donde se hace relevante —como se demostró en términos de tiempo— que el docente reciba apoyos para el diseño y construcción de guías de aprendizaje (Colbert y Vásquez, 2008).

Cuando el tutor realiza el acompañamiento pedagógico a los docentes focalizados de escuelas rurales, este presenta, orienta el diseño/construcción de la GA y exhibe un abanico de recursos pedagógico que ha organizado, contextualizado y armonizado en su ejercicio y tarea con las necesidades del docente acompañado. Este ejercicio de apoyo y acompañamiento ha mostrado que el 70,5% de los tutores reporten el uso, por parte del

docente, de la Silueta Textual de la GA para orientar el proceso de educación de estudiantes.

Para dar cuenta del ejercicio docente se ha tenido que priorizar cierto contenido en términos del número de asignaturas o áreas, por ejemplo: el 70% de los docentes acompañados de acuerdo con la propuesta curricular de sus instituciones educativas priorizó los contenidos de matemáticas, lenguaje y otra asignatura como ciencias naturales o sociales. Esta medida tenía el fin de poder responder a las necesidades demandantes de la formación de los estudiantes coincidente situación con la mayoría de los países ante este momento histórico (CEPAL 2020, p 4).

Asimismo, la GA de aprendizaje que el tutor apoya y acompaña al docente en su diseño con el referente de la Silueta Textual permite que sea adaptada a la realidad del contexto de sus estudiantes, dado que el logro y el éxito de ellas depende de la participación y la inclusión de elementos contextuales en que viven los niños y niñas a los que va dirigida (Colbert y Vásquez, 2008). Conviene subrayar que no hay como los docentes rurales, conocedores del contexto, para escoger los recursos y materiales que el tutor expone para integrar a la GA y que esta sea factible para su construcción en las variables de tiempo, materiales y recursos, además para que se cumpla con los principios y funciones de construcción e implementación que se exponen en la GA del PTA.

Los textos que el programa daba a los niños y niñas fue material permanentemente utilizado para apoyar las GA. Si bien los niños tenían los materiales, se hizo necesario construir GA que orientaran desde la voz del docente el manejo y utilización de estas. Hubo un 75% de implementación. Las infografías, uso de videos o programas radiales siguen con porcentajes promedios del 60%. Esta variedad de herramientas utilizadas para el apoyo de las GA evidencia la apropiación de los docentes en la ruralidad de estrategias que no se habían pensado antes.

Una potencialidad identificada del docente rural de cara a la educación no presencial se puede sustentar en investigaciones que exponen la organización de las escuelas multigrado y la modificación de las prácticas tradicionales de la enseñanza, centradas en el docente, hacia la promoción de procesos de aprendizaje focalizados en el estudiante. Lo que le ha implicado al maestro de aula multigrado a hacer una organización del aula a partir de grupos de trabajo, promover el aprendizaje cooperativo y el desarrollar estrategias flexibles y personalizadas (Colbert y Vásquez, 2008).

En este sentido es importante reconocer la importancia de la experiencia que posee el maestro multigrado en el tema de la planeación, donde previamente le ha correspondido diseñar estrategias y construidos materiales que le garanticen un trabajo autónomo y cooperativo. Si bien los docentes en sus primeras GA enviadas a sus estudiantes no presentaban una estructura clara y no eran tan ricas en estrategias didácticas, a finales de julio los mismos docentes realizaban GA más estructuradas y con herramientas de apoyo que permitían mayores comprensiones para el estudiante.

Por otro lado, la realidad del trabajo docente en las escuelas multigrado resulta ser una de las formas más complejas para la enseñanza y esta se complejiza todavía más cuando el docente debe afrontar la dificultad del aislamiento social en un contexto donde se presentan condiciones de pobreza, de distanciamiento geográfico a las familias, el restringido acceso a las TIC, entre otros.

En las condiciones mencionadas anteriormente, uno de los retos era hacer llegar las guías de aprendizajes a los estudiantes, para ello se identificaron diferentes estrategias donde cada establecimiento pudo implementar varias:

1. El buzón de las guías fue implementado por el 93,2% de los EE. Esta herramienta consistía en que los estudiantes o los padres de familia, acatando las respectivas medidas de bioseguridad, se acercaban al colegio a recoger la guía y, posterior a un tiempo estipulado por el docente, la devolvían.
2. El Medio físico consistía en que el mismo docente entregaba en las casas de sus estudiantes las guías y, si era muy lejana la locación, se acordaba un punto de encuentro para la entrega. Esta estrategia fue acogida por el 27,3% de los EE.
3. El material se enviaba por WhatsApp. Un 68,2% utilizaba esta estrategia, la más usada en términos de medios tecnológicos.
4. La utilización del correo electrónico fue acatada por un 36,4%.

Referente a este resultado era de esperarse un alto uso de herramientas propias de sectores donde no se encuentra o se tiene un difícil acceso a la conectividad, como es la llamada telefónica y una aplicación clave. En estas circunstancias para los docentes, estudiantes y familias en Casanare, WhatsApp, por el cual se pudo mantener el contacto con los estudiantes y sus familias donde se percibía un contacto más cercano que por la llamada telefónica -como lo expresó una encuesta realizada a 40 familias del sector rural de Yopal. El uso de la radio y la televisión como herramienta de apoyo a las guías no es tan frecuente como se esperaría, los esfuerzos de la parte gubernamental para que estos medios sean de uso frecuente, en particular en la zona rural, no son alentadores: solo el 10% de los tutores reporta su uso en las GA.

4. DISCUSIÓN

Se pone de manifiesto que las GA fueron un medio y estrategia que permitieron orientar la educación de los niños y las niñas que viven en la ruralidad en Casanare con escaso o nulo acceso a la conectividad. No obstante, quedan muchas inquietudes y expectativas se expondrán algunas en el contexto de los resultados.

La Silueta Textual de la GA propuesta por el PTA presenta un modelo de diseño que permite realizar e integrar adaptaciones de acuerdo lo exija el contexto en el que se encuentran los estudiantes, aspecto relevante como lo anota Colbert (2008). Cabe anotar que las GA para el docente rural de Colombia no son desconocidas; se han abordado desde el modelo de Escuela Nueva donde se han implementado a lo largo del país con sus características de adaptabilidad y autonomía que, en estos momentos, de aislamiento social, toman relevancia en la experiencia del docente. (MEN, 2010)

Por otro lado, la necesidad de una formación más rigurosa del docente para el contexto rural en particular sobre el proceso de aprendizaje y herramientas y medios que le posibiliten destrezas y habilidades para abordar retos como los que propone la (CEPAL 2020) concernientes a la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular

donde se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos. Además de abordar los retos que se imponen al involucrar las TIC en el proceso educativo, la idea subyacente es que el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica docente dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC (MEN, 2013).

En este mismo aspecto, y abordando la situación actual donde la necesidad es mantener el contacto con los estudiantes y sus familias, en especial con aquellos que tienen mayores dificultades de conexión, se hace necesario unir esfuerzos para mirar estrategias y modos que ayuden a mantener la continuidad de la educación en el hogar, por ello lo valioso de aquellas herramientas tecnológicas que exigen un mínimo de recursos y proporcionan comunicaciones con estudiantes y familias.

Y tal vez lo más importante de esta pandemia es que ha sacado a flote valores de solidaridad, resiliencia y trabajo cooperativo que se demuestran a través de acciones como las realizadas por esos docentes que llegan a las casas de sus estudiantes a llevar la guía o las comunidades que se unen para hacer buzones a manera de correo humano para que sus niños y niñas reciban educación. Son aprendizajes que nos dejan reflexiones y motivaciones para continuar.

5. CONCLUSIONES

El reconocer que en este tiempo de «educación no presencial» las herramientas como la planeación, el diseño de la clase, la evaluación, los materiales, las herramientas, etc., se rediseñaron o cambiaron para poder responder a la situación inesperada. Al mismo tiempo es positivo el aprendizaje que nos deja esta experiencia de la educación en una situación de pandemia. Volvieron a surgir preguntas que, aunque siempre han estado presentes en la actuación docente, parecían nuevas dado el presente contexto: ¿Qué aprendizajes priorizar? ¿Qué herramientas y materiales utilizar? ¿Qué tiempos determinar para los procesos de aprendizaje o enseñanza? ¿Cómo evaluar?, entre otras.

Este mismo escenario también nos pone de cara a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Al no contar con la educación presencial, estas se presentan como la opción más oportuna e inmediata para obtener una solución y llevar las estrategias de enseñanza y/o acciones pedagógicas a los niños y las niñas. Si bien las TIC no son desconocidas como herramientas pedagógicas por el maestro, nunca se consideró depender tan rápido de estas para la práctica docente, aspecto que lo reta tanto a él como al sistema educativo.

La emergencia sanitaria ha promovido aprendizajes y el desarrollo de habilidades relaciones con las TIC en los tutores y los docentes focalizados. De igual manera, el acompañamiento a guías de aprendizaje ha promovido un porcentaje de avance en la capacidad de reflexión sobre la planeación entre los docentes focalizados por el PTA.

Adicionalmente se ha notado un gran porcentaje de avance en «la capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad), tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguri-

dad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, poder-autonomía para intervenir, trabajo en equipo, compromiso ético profesional» (Ruiz, 2019, p. 1).

Los puntos mencionados con anterioridad son las competencias deseables para el docente innovador del siglo XXI. Aquello permite afirmar que el acompañamiento al diseño y construcción de las guías de aprendizajes a través de la formación en cascada, desarrollado por el programa PTA, ha promovido un avance significativo en las competencias del docente innovador.

El formato construido de Silueta Textual con el fin de orientar la elaboración de guías de aprendizaje se convirtió en una herramienta fundamental para realizar el acompañamiento de estas. Los docentes reconocen su practicidad para guiar la construcción de su práctica de aula en la educación remota.

La planificación de clase en estos tiempos de aislamiento social se ha vuelto aún más importante y fundamental en los procesos educativos formales. Entre los diferentes recursos con los que cuentan los docentes para planear, las GA proporcionan elementos que posibilitan la implementación y evaluación de las acciones que promueven la construcción de conocimientos de sus estudiantes. La Silueta Textual ha permitido contar con un derrotero claro y articulado para las planeaciones de aula, asimismo, se sigue brindando elementos que hacen posible la acción pedagógica intencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Informe Covid-19. CEPAL-Unesco. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Editorial: CEPAL, Unesco. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Colbert, V. y Vásquez Castro, L. N. (2008). *Escuela nueva-escuela activa: manual para el docente*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- Directiva n.º 5 de 2020. Relativa a la orientación para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa. 25 de marzo de 2020.
- Forero Quiroga, I. Y. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UOC – Universidad Oberta de Catalunya. (15 de abril de 2020). *Diseño de cursos en línea*. Lourdes Guardia. [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=nKG-jUb4KIOM&ab_channel=UOC-UniversitatObertadeCatalunya
- Hernández Sampieri, R. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 22-32). McGraw Hill Education.
- Leyva Avalos, C. F. (2011). Reestructuración curricular: la búsqueda de un currículo participativo, flexible y creativo. *Cinzontle*, (7), 9-12.
- Marcillo Tobar, F. (2016) *Necesidades de formación de educadores en servicio de escuelas rurales multigrado a partir del análisis de la gestión académica y la planeación curricular en el marco de la política pública educativa*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colom-

- bia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/58011/5345601.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC, para el desarrollo profesional docente*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2010). *Manual de Implementación de Escuela Nueva. Tomo I*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa Todos a Aprender -PTA- se fortalece 2019* [Comunicado de Prensa].
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). «*Todos a aprender*» ha contribuido a mejorar el desempeño académico en colegios oficiales y a cerrar brechas entre lo rural y lo urbano: *Presidente Santos* [Comunicado de Prensa].
- Ministerio de Educación Nacional con el Programa Todos a Aprender (2020). *Comunicado 003 – Orientaciones semana del 20 al 24 de enero* [Comunicado de Prensa].
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Documento orientador para la elaboración de Guías de Aprendizaje* [Documento del módulo de formación PTA].
- Celis, J. (2020). *Programa Todos a Aprender: Hacia una Colombia más Equitativa*. Ministerio de Educación Nacional. [Diapositiva 5, documento de trabajo interno].
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S. y Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Oficina Regional de Ciencias de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Ruiz, J. (2016). *¿Qué competencias debe desarrollar el docente innovador en el Siglo XXI? Revista Magisterio, 2016*. Tomado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-competencias-debe-desarrollar-el-docente-innovador-en-el-siglo-xxi>
- Schiefelbein, E., Castillo, G. y Colbert, V. (1994). *Guías de Aprendizaje para una escuela deseable*. Unesco/UNICEF.
- Sundblad, J. (2016). *Estudio de caso sobre la enseñanza plurigrado y unidocente en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires* [Tesis de Pregrado, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación]. <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11852/1/%5BP%5D%5B%5D%20T.L.%20Edu.%20Sundblad,%20Jazmin.pdf>

80

Educación Patrimonial: apuesta por la apropiación del patrimonio en ambientes digitales en la era post-Covid-19

Jacob Vargas Arteaga¹ y Lorenzo Domenico Zanella Riva²

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente, el concepto de patrimonio ha tomado gran importancia al incrementarse el interés por los bienes arquitectónicos y materiales, y especialmente por todas manifestaciones y actuaciones que soportan la cultura e identidad de los grupos sociales, lo cual se evidencia en la clasificación y categorías del patrimonio declaradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco por sus siglas en inglés) en sus distintas convenciones y acuerdos con miras a proponer un marco institucional que conlleve a la implementación de políticas generales orientadas a gestionar y salvaguardar el patrimonio (Unesco, 1972). Es precisamente, gracias al aporte de diversas disciplinas como la educación, la comunicación y el turismo, que se ha podido superar una concepción basada netamente en el valor histórico o económico de los bienes materiales, hacia una visión más holística y procesual que ubica al patrimonio como algo más cercano a las personas (Cuenca et al., 2011; Fontal, 2016), siendo parte de su vida cotidiana, y constituyéndose en propiedad de los grupos que lo heredan, conservan, difunden y sostienen a lo largo del tiempo (Leyton, 2003).

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial surge como una disciplina que nutre su marco epistemológico y metodológico de manera constante, buscando consolidar modelos centrados en las relaciones entre el patrimonio y las personas. Para ello es necesario establecer criterios que permitan su inclusión en ambientes educativos formales y no formales, atendiendo a unos objetivos de formación centrados en estándares de calidad que orienten las acciones de la educación patrimonial y hagan posible su evaluación en términos de eficiencia, eficacia y efectividad. Atendiendo a esto, desde la pro-

1 Lic. en Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Magister en Educación. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar. Docente Catedrático adscrito al Departamento de Informática Educativa de la Universidad de Córdoba, Colombia. email: jacob.vargas@unisimon.edu.co.

2 Economista. Doctor en Ciencias Sociales de la Fundación Universidad del Norte. Docente e investigador de la Universidad Simón Bolívar. Asesor del Centro de Crecimiento Empresarial e Innovación MacondoLab, Colombia. email: lorenzo.zanella@unisimon.edu.co.

puesta de investigación a nivel de tesis doctoral de la cual se deriva esta ponencia, se considera necesario el diseño de estrategias y programas de formación en torno al patrimonio en el ámbito formal e informal, de tal modo que se amplíe el accionar de la educación patrimonial para propiciar con mayor eficacia la apropiación en las comunidades sobre los valores inherentes a sus bienes patrimoniales, ya que el objeto de estudio de la educación patrimonial son las distintas formas en que se relacionan las personas con él, por lo que resulta oportuno el diseño de modelos centrados en la experiencia que tienen las personas al conocer, disfrutar y difundir el patrimonio en sus diversas manifestaciones.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se constituyen en un instrumento para la difusión, revalorización y preservación de bienes, así como de manifestaciones artísticas y culturales, por lo que vale la pena considerar su potencial, ya que es evidente que la incursión de estas tecnologías en distintos ámbitos de la vida transforma las maneras de comunicarnos, en que interactuamos y principalmente la forma en que accedemos al conocimiento. Al respecto, Ortega (2019) resalta que en la era digital es necesario interesarse por los aportes que a nivel metodológico y didáctico pueden proveer estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas disciplinas, sobre todo en los ambientes netamente virtuales, que particularmente en este último año se han masificado por cuenta de la pandemia que se ha generado por el COVID-19³; hecho que sin duda ha transformado la forma de vivir y desarrollar todos los procesos vitales de la humanidad, especialmente en el sector educativo, donde se pasó de metodologías de enseñanza presenciales hacia escenarios netamente virtuales, por lo que los establecimientos educativos se vieron abocadas a iniciar planes de educación virtual con el fin de dar garantía en el desarrollo, la continuidad de los procesos académicos y la formación de millones de estudiantes en el mundo.

En esta propuesta se considera que las TIC pueden aportar significativamente en la educación patrimonial, puesto que estas herramientas al ser utilizadas de manera pertinente e intencionada pueden incluirse como parte integral de estos procesos de formación para la apropiación del patrimonio en ambientes formales e informales, ya que los dispositivos tecnológicos hacen parte de la cotidianidad de los jóvenes de hoy y serán los principales medios utilizados en los próximos años para la aprendizaje de todas las disciplinas. Esto se constituye en una oportunidad para la creación y el fortalecimiento de plataformas de formación enriquecidas con contenidos digitales como medio para vincular a personas de todas las edades con el patrimonio cultural, y de esta manera contribuir en su difusión, reconocimiento, promoción y apropiación.

Por otra parte, el contexto donde se desarrolla la investigación es el municipio de Santa Cruz de Lorica, en el departamento de Córdoba, el cual, debido a su riqueza arquitectónica, turística y cultural, que en 1995 fue declarado Patrimonio Arquitectónico y Cultural de Colombia. Por tanto, desde esta propuesta de investigación se pretende desarrollar un programa de educación virtual complementaria para promover la apropiación del patrimonio cultural local. Para ello, inicialmente es necesario determinar el grado de apro-

³ Formadora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia/ Estudiante de Doctorado UNADE-Universidad Americana de Europa. yencycastro@gmail.com.

piación del patrimonio cultural local que tienen los estudiantes de básica secundaria en Santa Cruz de Lorica y los factores que se relacionan, determinando empíricamente las relaciones causales entre los determinantes de apropiación del patrimonio, para caracterizar los elementos a considerar en el diseño del programa. Asimismo, desde esta revisión crítica de la literatura en educación para la apropiación del patrimonio donde convergen las tecnologías digitales en diferentes contextos, se pretende señalar tendencias, principales líneas de trabajo y los tópicos que subyacen de manera transversal, a fin de establecer puntos de encuentro y determinar los aspectos que emergen como tarea para ser investigados.

2. METODOLOGÍA

La revisión crítica de la literatura en educación para la apropiación del patrimonio en que se soporta esta ponencia, es derivada de un corpus más amplio que hace parte de una propuesta de investigación doctoral. Para ello, se hizo una búsqueda en bases de datos como Scopus, ScienceDirect, y otros repositorios de acceso abierto como Google Scholar, Redalyc, Dialnet y Researchgate, de los cuales se seleccionaron publicaciones de los últimos 15 años usando términos clave como «Educación+Patrimonio», «Educación+Patrimonio+TIC», «Patrimonio+TIC», «Patrimonio Cultural+Educación+TIC», «Tecnologías digitales+patrimonio», así como sus términos correspondientes en el idioma inglés. Se tuvieron en cuenta aquellas publicaciones que estuvieran relacionadas estrechamente con los términos de búsqueda y cuyo contexto de aplicación estuviese relacionado directamente con la educación en distintos niveles de formación.

3. RESULTADOS

Con la finalidad de comprender parte del panorama del cual emergen elementos significativos que sustentan el desarrollo de una investigación en educación patrimonial, los resultados se organizaron desde dos categorías conceptuales.

3.1. Educación patrimonial: una apuesta por la apropiación social del patrimonio

El rescate y la conservación del patrimonio en los territorios ha sido una preocupación de los países y de diversas organizaciones a nivel mundial en los últimos años. No obstante, ha sido la Unesco como una organización dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quien se ha constituido en toda una autoridad liderando convenciones, acuerdos y programas y políticas generales orientadas a gestionar y salvaguardar el patrimonio. A partir de la convención de 1972, la educación patrimonial ha estado presente en los acuerdos que ha desarrollado la Unesco destacando su importancia y al

hacerla parte vital de la normatividad expedida sobre la protección del patrimonio (Unesco, 2003, 1972). De ahí que los términos *patrimonio* y *educación* estén estrechamente relacionados y se consoliden como una dupla emergente ya que a partir de la apropiación por parte de las personas de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales es posible garantizar su sostenibilidad a través del tiempo (IPCE, 2014).

Ahora bien, el concepto de *patrimonio* ha venido en constante transformación, puesto que la Unesco ha considerado no solo por los bienes arquitectónicos y materiales, sino también todas las manifestaciones y actuaciones que soportan la cultura e identidad de las personas abarcando todo lo que tiene un significado particular para los grupos sociales (Unesco et al., 2012). De acuerdo con esto, el concepto ubica al patrimonio como algo más cercano a las personas, hace parte de la vida cotidiana, siendo propiedad de los grupos que lo heredan, valoran, conservan, difunden y sostienen a través de muchas generaciones (Leyton, 2003). Por otra parte, la *educación* es entendida como un proceso de formación permanente, cultural y social que se desarrolla en todos los ámbitos, por lo que se considera esencial para el desarrollo humano, como se propone desde la conferencia mundial sobre *Educación para todos* (Unesco, 1992), donde se ratifica el carácter cultural y transformador que tiene la educación para dotar de identidad, reconociendo las diferencias y preparando a las nuevas generaciones para la vida y para aprender a vivir juntos. Desde este contexto, emerge la educación patrimonial como instrumento necesario para la aproximación entre disciplinas, como eje integrador que resalte la importancia que tiene el patrimonio cultural y reivindique su contribución en el conocimiento, así como en la formación integral de los estudiantes. Resulta evidente que el objeto de estudio de la educación patrimonial no es el patrimonio per se, sino la relaciones que desarrollan las personas con él, aportando elementos de valor para el reconocimiento, sensibilización, valoración y transmisión del patrimonio.

Con relación a las experiencias en educación patrimonial, es posible mencionar algunos proyectos de gran impacto en el mundo, por ejemplo, la Red de Escuelas Asociadas de la Unesco (redPEA) que involucra a más de 11.000 establecimientos educativos de 182 países (Unesco, 2018). Otro proyecto de gran impacto ha sido la conformación de la Red Forum Unesco Universidad y Patrimonio (FUUP), cuya finalidad ha sido promover la protección y salvaguarda del patrimonio cultural. En España se creó el Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE) que es una red académica para la difusión de la educación patrimonial (Fontal, 2016). En igual sentido, el proyecto denominado Red Internacional PHI que surgió para el intercambio de experiencias en el campo de la conservación, la gestión y la intervención en el patrimonio cultural, centrando su interés principalmente su relación con el desarrollo sostenible (PHI, 2018). En Latinoamérica, también se han desarrollado proyectos muy representativos en el ámbito de la educación patrimonial, como la experiencia «Patrimonio y Cultura Local en la Escuela: una Red Participativa en Internet para el Cambio Educativo» desarrollada en Chile con el apoyo de la Unesco (Hevia et al., 2002) y la Red de Escuelas Taller de América Latina y El Caribe (RETALC) que ha promovido la formación de jóvenes y adolescentes en la puesta de valor del patrimonio arquitectónico países como México, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Colombia, Venezuela, Bolivia, Perú, Paraguay, Chile y Uruguay (RETALC, 2019) En esta línea de investigación, se evidencia la urgente necesidad

de transformar los currículos y las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza del patrimonio, de modo que partan desde los contextos sociales, convoquen al intercambio de experiencias exitosas de aprendizaje (Hevia et al., 2002) y promuevan la conservación, protección y difusión de los bienes y tradiciones de las comunidades (Fontal, 2016). Por tanto, es necesario acudir al rol que debe cumplir la escuela en la formación de personas sensibles ante los retos que demanda el cuidado y la preservación de su patrimonio (PHI, 2018), de modo que las generaciones actuales y venideras reconozcan la preservación de la diversidad cultural y natural del planeta como un elemento propio de su identidad.

3.2. Tendencias en la apropiación del patrimonio cultural con el uso de tecnologías digitales

El aporte de las TIC en el campo de la educación patrimonial ha sido bastante documentado en los últimos años evidenciando el uso creciente de estas tecnologías en distintos ámbitos de la vida, al transformar la forma en que nos comunicamos, interactuamos, y principalmente como accedemos al conocimiento. Las experiencias en este ámbito, sustentan el gran potencial que ofrecen estos recursos para el soporte de modelos de enseñanza, centrados en la innovación en el uso de estas las tecnologías digitales como instrumento para la difusión, revalorización y preservación de bienes patrimoniales.

En este sentido, los mayores avances en esta temática se centran en experiencias de aprendizaje desde los museos y el conocimiento del patrimonio arqueológico utilizando tecnologías de realidad virtual, RA, modelación 3D (Angelopoulou et al., 2012; Han et al., 2013; Ott et al., 2014) que dotan de mayor interactividad los espacios utilizados para el aprendizaje patrimonial, también se pueden señalar algunas tendencias emergentes basadas en la gamificación, los video juegos (Díaz et al., 2018; Grammatikopoulou et al., 2019), las herramientas de formación en escenarios virtuales como el m-learning (De la Peña et al., 2015), y las narrativas digitales (Kolay, 2016; Vrettakis et al., 2019), que ofrecen la posibilidad de comprender mejor los hechos y las transformaciones que ha sufrido el patrimonio así como las manifestaciones culturales a lo largo del tiempo, logrando que las personas reconozcan y resignifiquen de su legado, asegurando su transferencia a futuras generaciones.

Desde esta perspectiva, es posible el desarrollo de programas de formación en educación patrimonial que desde un enfoque integrador promuevan la creación de recursos digitales centrados en la experiencia de los usuarios, que proporcionen líneas de aprendizaje y ofrezcan escenarios de aprendizaje a través de retos y basados en la gamificación, como estrategia para comprender las transformaciones y los principales fenómenos que han cambiado el rumbo de la historia de la humanidad en los distintos contextos. Sin embargo, debe considerarse que la adopción de herramientas tecnológicas por sí solas no garantiza verdaderas transformaciones en los procesos de enseñanza (Navarrete y Vargas, 2016), pues debe estar acompañada y soportada de un modelo que articule diversos recursos y estrategias para generar motivación e intercambiar experiencias que posibiliten la autoformación y el establecimiento de vínculos con el patrimonio.

4. CONCLUSIONES

Lograr la apropiación social del patrimonio cultural es un reto para los gobiernos y las instituciones de distintos sectores que buscan su salvaguarda y preservación. Sin embargo, son pocos los avances que en Colombia se evidencian más allá de los esfuerzos gubernamentales que en muchos casos se limitan a indicadores y porcentajes en las cifras de los informes de gestión. Por esta razón, es prioritario formular estrategias y programas para la formación de los ciudadanos en la importancia de investigar, proteger y conservar los bienes culturales que se ubican en sus localidades. Para esto se necesitan modelos de formación a nivel formal e informal cuyos contenidos estén relacionados con el patrimonio, y donde la educación patrimonial se convierta en una de las líneas de acción que garantice la preservación y sostenibilidad del patrimonio a lo largo del tiempo.

Por tanto, desde la educación patrimonial se proponen los referentes teóricos, metodológicos y didácticos que se deben considerar el diseño de cualquier programa enfocado en esta línea. De acuerdo con Fontal (2003), el diseño de programas de educación patrimonial en cualquier ámbito debe estar orientado hacia la sensibilización y responder a las necesidades de un contexto específico. Es a través de la sensibilización que las personas pueden conocer su patrimonio y adquirir razones para cuidarlo, transmitirlo y disfrutarlo; es por ello que se necesitan escenarios que promuevan la comprensión y el reconocimiento de los significados que tiene el patrimonio para darle valor y compartirlo con otros y hacer de su cuidado y preservación una responsabilidad individual y colectiva. En tal sentido, es pertinente desarrollar acciones que desde el ámbito educativo se acoplen al momento histórico y a las realidades de los grupos sociales, ya que hasta el momento en Colombia no existen políticas educativas orientadas hacia la formación en el conocimiento, la preservación y conservación del patrimonio en los distintos niveles de escolaridad. Por lo que resulta necesario diseñar propuestas y escenarios para la formación de jóvenes respetuosos de su patrimonio, con alto grado de responsabilidad por su preservación, sin esperar a que estas iniciativas lleguen desde los estamentos gubernamentales.

Finalmente, los resultados preliminares de la revisión documental que se ha desarrollado en esta investigación, sustentan el uso de las tecnologías digitales para desarrollar programas de formación en educación patrimonial, y las posiciona como un mecanismo de gran valor, sobre todo a partir de estos momentos donde la virtualidad es el escenario donde la formación y el acceso al conocimiento tendrá lugar con mayor proporción en los próximos años, debido a las limitaciones de los modelos presenciales a raíz de la pandemia. En este sentido, un programa de formación en educación patrimonial debe tener todos los elementos técnicos y didácticos para que la autonomía, la autorregulación y la autogestión se constituyan en grandes aliados para dar a conocer, comprender, valorar, disfrutar, trabajar el respeto, promover el cuidado e incentivar la transmisión del patrimonio a las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelopoulou, A., Economou, D., Bouki, V., Psarrou, A., Jin, L., Pritchard, C. y Kolyda, F. (2012). Mobile Augmented Reality for Cultural Heritage. In N. et al. Venkatasubramanian (Ed.), *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering* (pp. 15-22). Springer, Berlin, Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-30607-5_2
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 45-57. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/patrimonio-cultural-de-espana-n-5-patrimonio-y-educacion/educacion-patrimonio-historico-artistico/20111C>
- De la Peña, F., Hidalgo, C. y Palacios, A. (2015). Las nuevas tecnologías y la educación en el ámbito del patrimonio cultural. *Tecnología-Ciencia-Educación*, 2, 51-82. <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/articulo/view/52/0>
- Díaz, S., Díaz, J. y Arango-López, J. (2018). Clases de Historia en mundos virtuales. ¿Cómo podemos mejorarlo? *Campus Virtuales*, 7(2), 81-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681869>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 52(2), 415-436. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405024.pdf>
- Grammatikopoulou, A., Laraba, S., Sahbenderoglu, O., Dimitropoulos, K., Douka, S. y Grammalidis, N. (2019). An adaptive framework for the creation of exergames for intangible cultural heritage (ICH) education. *Comput. Educ.*, 6(3), 417-450. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0115-z>
- Han, J.-G., Park, K.-W., Ban, K.-J. y Kim, E.-K. (2013). Cultural Heritage Sites Visualization System Based on Outdoor Augmented Reality. *AASRI Conference on Intelligent Systems and Control*, 4, 64-71. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212671613000127?via%3Dihub>
- Hevia, R., Hirmas, C. y Peñafiel, S. (2002). *Patrimonio y cultura local en la escuela: guía de experimentación e innovación pedagógica*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156618>
- IPCE (2014). El Plan Nacional de Educación Patrimonial: un instrumento de gestión integral en materia de educación patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria, y C. Gómez (eds.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 86-94). Ministerio de Educación Cultural y Deporte. <https://doi.org/10.4438/030-14-193-1>
- Kolay, S. (2016). Cultural Heritage Preservation of Traditional Indian Art through Virtual New-media. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 225, 309-320. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.030>
- Leyton, P. (2003). La Apropiación Social del Patrimonio. Antecedentes y contexto histórico. En CAB (ed.), *Somos Patrimonio* (pp. 41-54). Convenio Andrés Bello. <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf20/articulo2.pdf>
- Navarrete, L. y Vargas, J. (2016). Lectura y Escritura: una propuesta de intervención meta cognitiva desde los entornos digitales. En *Actas del 3.º Simposio Internacional y 4.º Coloquio Regional de Investigación Educativa y pedagógica*. Universidad de Córdoba. <http://revistas.unicordoba.edu.co/conferencias/index.php/sue-iep/sue-iep3/paper/download/11/60>

- Ortega, M. (2019). *X Jornadas de investigación docente UNED. Innovación Educativa en la era digital* (M. López-Gonzalez y P. Amor (eds.) (1.ª ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. <http://congresos.uned.es/w5400/16007>
- Ott, M., Dagnino, F. M., Pozzi, F. y Tavella, M. (2014). Widening Access to Intangible Cultural Heritage: towards the Development of an Innovative Platform. En C. Stephanidis y M. Antona (eds.). *UAHCI/HCI 2014* (pp. 705–713). Springer International Publishing. https://ezproxy.unisimon.edu.co:2287/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-07440-5_64.pdf
- PHI (2018). *Red Internacional PHI (Patrimonio Histórico + Cultural Iberoamericano)*. Creación y Objetivos de La Red INternacional PHI. <https://phi.aq.upm.es/static/index.html>
- RETALC (2019). *Red de Escuelas Taller de América Latina y El Caribe (RETALC)*. Escuelas Taller. <http://redescuelastaller.com/escuelas-taller/>
- Unesco (1992). *Educación para todos. Finalidad y contexto*. S. M. Haggis (ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Unesco (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (p. 14). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa
- Unesco (2018). *Red de Escuelas Asociadas de la Unesco. Guía para Coordinadores Nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261994_spa
- Unesco (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972*. Unesco (ed.). Unesco. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco, ICCROM, y Min. (2012). *Introduciendo a los jóvenes en la protección del patrimonio cultural y los centros históricos* (2.ª ed.). Ministerio de Cultura - MinCultura.
- Vrettakis, E., Kourtis, V., Katifori, C., Karvounis, M., Lougiakis, C. y Ioannidis, Y. (2019). Narrative - Creating and experiencing mobile digital storytelling in cultural heritage. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.daach.2019.e00114>

81

La protección del derecho a la vivienda ante la COVID-19

Miguel Ruiz Carnero¹ y Mónica Campos Carrau²

1. INTRODUCCIÓN

La situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, ha empujado a miles de millones de personas a permanecer en casa, aunque para parte de la población esta opción es difícil, ya que se encuentran en situación de calle, en hogares inseguros o superpoblados. Se estima que alrededor de 1.800 millones de personas, un 20% de la población mundial, carecen de una vivienda adecuada.

El derecho a la vivienda está reconocido a nivel regional e internacional. A nivel regional, se destaca la Carta Social Europea, revisada en 1996. En el ámbito internacional, los dos textos más importantes son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), aprobado en 1966 (Pacheco y Sales, 2011).

En los sistemas regionales es posible encontrar elementos de reconocimiento positivo de los derechos habitacionales. En el ámbito del Consejo de Europa, el Convenio Europeo de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, de 1950, incide en estos derechos a través del artículo 8.1 («Derecho al respeto a la vida privada y familiar»).

Respecto a la Carta Social Europea, en la primera versión de 1961, no establecía de manera específica el derecho a la vivienda. Sin embargo, en la versión revisada de 1966, prevé el derecho a la vivienda en su artículo 31 y hace referencia al mismo en los artículos 16, 19.4, 23 30 y en el artículo 4 del Protocolo Adicional a la Carta (Pisarello, 2003).

En el marco de la Unión Europea, es posible encontrar una tímida consagración del derecho a la vivienda en la Carta Comunitaria de Derechos Sociales de los Trabajadores, de 1989. De forma más reciente, el artículo 34.3 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea establece que: «la Unión reconoce y respeta el derecho a una ayuda social y a una ayuda de vivienda para garantizar una existencia digna».

1 Estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidad de Granada.

2 Doctoranda en Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de Cádiz, con contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU-UCA).

Además, el derecho a la vivienda aparece en dos documentos de 1948: la Carta de la Organización de los Estados Americanos y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Por otro lado, existen textos que recogen de manera indirecta este derecho, como la Convención Americana —conocida como Pacto de San José— o la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos de 1981, entre otros (Pisarello, 2003).

En cuanto, a la vivienda digna, Pisarello sostiene que existe un amplio consenso en considerar que una vivienda digna es fundamental para la supervivencia y para llevar una vida segura, independiente y autónoma. Por tanto, la vivienda es una necesidad básica e influye en otros derechos fundamentales como el derecho al trabajo, el derecho a la integridad física y mental, y demás (Pisarello, 2003).

En la actualidad, la relatora especial de la ONU, Leilani Farha, sobre el derecho a una vivienda adecuada, destaca que «la vivienda se ha convertido en la defensa de primera línea contra el coronavirus. La vivienda nunca había sido tanto como en este momento una condición de vida o muerte».

Dicho esto, el presente trabajo tiene el objetivo de analizar la problemática del derecho a la vivienda, en un contexto marcado por la pandemia, con el propósito de visibilizar esta situación dramática en España y la necesidad de llevar a cabo reformas estructurales de gran alcance para garantizar este derecho humano.

Para abordar este objetivo, la investigación se ha realizado desde la perspectiva de los derechos humanos a través de una exploración de la literatura, siendo la revisión bibliográfica la principal técnica documental utilizada. Además, se han consultado diferentes informes actualizados de la materia. Fundamentalmente se va a trabajar con la base de datos EpData.es, que dispone de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio del Interior, entre otros. En ese sentido, mencionar que en ciertas tablas varían los periodos con el fin de analizar los datos más recientes disponibles.

2. EL DERECHO A LA VIVIENDA EN ESPAÑA

2.1. El contenido normativo del derecho a la vivienda en España

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) no contempla el derecho a la vivienda de manera independiente, pero el artículo 25.1 establece que: «toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure (...) la vivienda». En esa misma línea, el PIDESC, alberga una formulación similar a la que aparece en la Declaración Universal. Según el artículo 11.1 del PIDESC, los Estados reconocen «el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados».

Aunque a primera vista los dos documentos presentan una formulación que no es muy diferente, el PIDESC es más eficaz dado que el citado artículo 11.1 dispone obligaciones por las que los Estados deben «asegurar la efectividad de este derecho».

Asimismo, las obligaciones que se erigen a lo largo del Pacto han sido explicadas en las Observaciones Generales (OG) que contribuyen a delimitar el alcance de los artículos

del Pacto. En ese sentido, el PIDESC también es relevante al implantar un sistema de informes y comunicaciones (Balaguer y Gómez, 2018). Es pertinente subrayar la creación en 1985 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) que, a partir de su segunda sesión de 1988, asume la práctica de emitir Observaciones Generales que contribuyan a delimitar el alcance de los artículos del Pacto.

Respecto a las obligaciones de los Estados derivadas del Pacto, estas aparecen en el artículo 2 y en la Observación General 3. Este artículo menciona que los Estados se comprometen a adoptar medidas «hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos». La palabra «progresivamente» es clave, ya que la realización progresiva implica adoptar todas las medidas necesarias hasta que finalmente se pueda garantizar el derecho a la vivienda a todas las personas (Balaguer y Gómez, 2018).

El CESCR también ha emitido otras Observaciones Generales de gran importancia respecto al derecho a la vivienda, como la Observación General 4 y la Observación General 7. La primera destaca la importancia del concepto de «adecuación» en relación con el derecho a la vivienda y las obligaciones en materia de vivienda que los Estados deben atender de acuerdo con las disposiciones del PIDESC. La Observación General 7, se centra en los desalojos forzados y su relación con el derecho a una vivienda adecuada. En definitiva, Naciones Unidas ha conseguido que los derechos humanos se conviertan en un estándar mínimo exigible a los Estados, al menos en la teoría (Añaños, 2016).

El artículo 47 de la Constitución española (en adelante, CE) reconoce el «derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada». Este artículo se integra dentro del Capítulo III («De los principios rectores de la política social y económica») del Título I («De los derechos y deberes fundamentales»), disponiendo el artículo 53.3 CE que solo es exigible de acuerdo con lo que al efecto dispongan las leyes (Herrero de Miñón, 1999). Es decir, la falta de posibilidad para reclamarlos deja un gran margen que se traduce en un menor desarrollo de este derecho (Balaguer y Gómez, 2018).

Sin embargo, el derecho a la vivienda está relacionado con otros derechos fundamentales, que ha contribuido a que el acceso a una vivienda haya pasado a ser considerado un auténtico derecho, exigible frente al poder (Pisarello, 2003).

La regulación de la vivienda es competencia autonómica en virtud del artículo 148.1. 3.ª CE. No obstante, el artículo 149.1. 1.ª CE alude a la igualdad en el ejercicio de los derechos, y esto supone que el Estado tiene la competencia exclusiva para incidir sobre los derechos y deberes constitucionales. En definitiva, el derecho a la vivienda tiene diversas facetas y es posible que en la regulación de este derecho intervengan materias sobre las que el Estado tiene competencia.

De esta forma, algunos de los Estatutos de autonomía han recogido el derecho a la vivienda. En concreto, los de Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura e Islas Baleares. Además, algunas Comunidades han elaborado leyes de desarrollo en torno al punto central de la función social de la propiedad. Respecto a esto, se han regulado aspectos concernientes a la pobreza energética dado que forma parte del derecho a la vivienda (Balaguer y Gómez, 2018).

2.2. Evolución de la vivienda en España ante la crisis de la COVID-19

La vivienda, como se ha podido vislumbrar, es un ámbito extensamente regulado. No obstante, el mandato del artículo 47 de la CE no se cumplirá hasta que todas las personas españolas, y extranjeras³, habiten en una vivienda digna y adecuada (Balaguer y Gómez, 2018). Lejos de ese cumplimiento, España ha sido condenada en varias ocasiones por ignorar la legislación en los desahucios por impago de hipoteca. Además, esta situación se ha visto agravada por la crisis de la COVID-19. A continuación, se analiza la problemática del derecho a la vivienda en España.

En la tabla 81.1, se puede advertir que el número de compraventas de viviendas en agosto de 2007 fue de 58.872. No cabe duda de que la crisis económica afectó a la vivienda, prueba de ello es el número de compraventas de viviendas en ese mismo periodo de 2008 (37.820). Ese descenso progresivo se extiende hasta agosto de 2009, con un número de compraventas de 33.811. En 2010, se produjo un incremento de las compraventas res-

TABLA 81.1
Evolución de la compraventa de vivienda

Año (agosto)	Compraventa de viviendas
2007	58.872
2008	37.820
2009	33.811
2010	43.610
2011	26.888
2012	27.838
2013	23.787
2014	23.645
2015	29.512
2016	35.586
2017	41.577
2018	44.834
2019	35.723
2020	31.394

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

3 Con base en la argumentación citada en la STC 236/2007: «La dignidad de la persona, como “fundamento del orden político y la paz social” (art. 10.1. CE), obliga a reconocer a cualquier persona, independientemente de la situación en que se encuentre, aquellos derechos o contenidos de los mismos imprescindibles para garantizarla».

pecto a 2009. Sin embargo, ese crecimiento no sería extenso, ya que las compraventas de viviendas de los sucesivos años experimentaron una bajada progresiva hasta 2014, año en el que se produjo un crecimiento progresivo del número de compraventas.

Aunque en los años recientes, concretamente a partir de 2018, se puede comprobar un descenso de las compraventas, destacando el número de compraventas en 2020 de 31.394. Es decir, 4.000 compraventas menos en relación al mismo mes de 2019. En ese sentido, cabe mencionar que el número de compraventas de viviendas desde enero a agosto de 2020 ha sido de 264.542, mientras que el número de compraventas en ese mismo periodo de 2019 fue de 350.078. Por tanto, se puede contemplar un descenso importante respecto al número de compraventas de viviendas en España.

Respecto al tipo de vivienda, en agosto 2007 hay un mayor número de compraventa de viviendas de segunda mano, concretamente 326.145 viviendas. En los años sucesivos, las cifras son similares en ambas categorías. Sin embargo, a partir de agosto de 2014 el número de compraventas de viviendas de segunda mano ha sido superior respecto a las viviendas nuevas. En este punto, es necesario destacar un dato interesante. Se ha mencionado que esa bajada progresiva se ha extendido hasta 2014. A partir de ese año, el número de compraventa de viviendas empieza a aumentar y, como se puede percibir en la tabla 81.2, ese incremento ha sido de las viviendas de segunda mano, con un descenso considerable de las viviendas nuevas. No obstante, a partir de 2019 se produce un declive de las compraventas, tanto de nueva vivienda como de segunda mano.

TABLA 81.2

Evolución de la compraventa de viviendas nuevas y de segunda mano

Año (agosto)	De segunda mano	Nuevas
2007	326.145	229.066
2008	203.456	193.112
2009	128.104	147.687
2010	154.794	157.999
2011	134.998	126.360
2012	110.560	107.091
2013	118.791	102.661
2014	128.286	85.844
2015	186.113	54.495
2016	224.262	52.863
2017	261.657	55.780
2018	292.917	61.634
2019	285.983	64.095
2020	213.217	51.325

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

La compraventa de viviendas libres bajó un 12,66% en agosto de 2020 en tasa interanual, hasta sumar 28.537 transacciones, mientras que las operaciones sobre viviendas protegidas cayeron un 6,27%, con 2.857 transacciones (EpData.es).

El acceso a la vivienda depende de los precios del mercado. La tabla 81.3 muestra la evolución del precio de la vivienda en relación al número de transacciones de compraventas realizadas. En ese sentido, el metro cuadrado de las viviendas compradas en mayo de 2020 alcanzó los 1.430 euros, lo que supone un aumento del 1,52% respecto a mayo de 2019. Además, cabe señalar que el número de transacciones cayó un 53,4% en mayo de 2020 en comparación con el mismo mes del año anterior.

TABLA 81.3
Evolución del precio de la vivienda

Año (mayo)	Euros/m² (unidades)
2011	1.522,65
2012	1.343,72
2013	1.256,21
2014	1.257,8
2015	1.280,53
2016	1.313,93
2017	1.363,87
2018	1.386,2
2019	1.408,33
2020	1.430

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

La compraventa de viviendas ha tenido una evolución distinta en función de la provincia o la ciudad autónoma. En la tabla 81.4, se puede observar que las provincias que han experimentado un mayor aumento del número de compraventas han sido Teruel (116,67), Melilla (86,36) y las dos provincias de Extremadura, Badajoz (60,69) y Cáceres (30,91). Mientras que el mayor descenso del número de compraventas se ha producido en Ceuta (-83,33), las dos provincias de Castilla y León, Soria (-68,53) y Ávila (-33,1), y Castellón (-29,25).

TABLA 81.4

Porcentaje de variación de la compraventa de viviendas de agosto de 2020 con respecto al mismo mes del año anterior por provincias y ciudades autónomas

Provincia	Compraventa de viviendas
A Coruña	-14,38
Álava	13,14
Albacete	16,34
Alicante	-20,58
Almería	-7,56
Asturias	15,17
Ávila	-33,1
Badajoz	60,69
Baleares	-3,17
Barcelona	-29,18
Burgos	1,57
Cáceres	30,91
Cádiz	-12,53
Cantabria	6,38
Castellón	-29,25
Ciudad Real	7,44
Córdoba	-18,13
Cuenca	-15,84
Girona	2,27
Granada	1,08
Guadalajara	23,3
Guipúzcoa	17,39
Huelva	-17,78
Huesca	13,13
Jaén	0
La Rioja	20,45
Las Palmas	-12,13
León	7,56

TABLA 81.4 (continuación)

Provincia	Compraventa de viviendas
Lérida	-24,34
Lugo	16,16
Madrid	-18,35
Málaga	-20,2
Murcia	-6,08
Navarra	-14,69
Ourense	-0,81
Palencia	18,95
Pontevedra	-23,48
Salamanca	-8,13
Santa Cruz de Tenerife	6,68
Segovia	5,17
Sevilla	-12,45
Soria	-68,53
Tarragona	-17,14
Teruel	116,67
Toledo	18,34
Valencia	-25,79
Valladolid	14,61
Vizcaya	-11,19
Zamora	-8,7
Zaragoza	11,68
Ciudad autónoma	Compraventa de viviendas
Ceuta	-83,33
Melilla	86,36

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

Por lo que concierne a la evolución anual del precio de la vivienda, el dato más reciente en la base de datos utilizada es hasta 2018, con una subida del 6,7% del precio de la vivienda libre en ese año con respecto a 2017 (EpData.es).

En la tabla 81.5, se contempla el número de hipotecas firmadas para viviendas en España. Hay una bajada en 2013 en comparación con 2012. Sin embargo, se ha experimentado un crecimiento progresivo del número de hipotecas firmadas hasta 2018. En este año, se ha producido una bajada hasta las 19.825 hipotecas firmadas en agosto de 2020. Y, la tabla 81.6, muestra que el número de ejecuciones hipotecarias se ha situado en 5.534 en el

segundo trimestre de 2020, cifra que representa una bajada del 66,78% respecto al mismo periodo del año anterior.

TABLA 81.5

Evolución del número de hipotecas firmadas para viviendas

Año (agosto)	Hipotecas para viviendas
2012	20.853
2013	12.146
2014	15.321
2015	19.375
2016	20.593
2017	26.924
2018	29.090
2019	20.526
2020	19.825

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

TABLA 81.6

Evolución del número de ejecuciones hipotecarias en el segundo trimestre

Año	Ejecuciones hipotecarias
2014	33.069
2015	28.954
2016	20.998
2017	13.888
2018	14.820
2019	16.658
2020	5.534

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

En la tabla 81.7, se puede observar que en el primer trimestre de 2017, se produce una bajada progresiva hasta 2020, año en el que se producen 9.659 desahucios.

Además, la tabla 81.8, muestra que las cifras de desahucios por el impago de alquiler son mayores que los desahucios por impago de la hipoteca en el primer trimestre.

TABLA 81.7
Evolución del total de desahucios en el primer trimestre

Año	Número de lanzamientos
2013	19.468
2014	18.485
2015	18.869
2016	16.690
2017	17.055
2018	15.907
2019	15.544
2020	9.659

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

TABLA 81.8
Evolución de los desahucios por no pagar el alquiler o la hipoteca en el primer trimestre

Año	Lanzamientos por no pagar el alquiler	Lanzamientos por no pagar la hipoteca
2013	11.238	7.300
2014	9.944	7.716
2015	9.917	8.178
2016	9.083	6.971
2017	9.612	6.732
2018	9.719	5.371
2019	10.304	4.351
2020	6.892	2.390

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

La compraventa de viviendas sigue siendo uno de los principales gastos de los hogares españoles, ocupando la mayor parte de su endeudamiento. En concreto, en abril de 2020, la deuda de los hogares destinada a pagar la compra de la vivienda se situó en 514.469,85 millones de euros sobre una deuda total de 697.013,21 millones de euros (EpData.es).

Esto se traduce en posicionar el acceso a la vivienda como una de las preocupaciones más frecuentes en España. La tabla 81.9, muestra que la preocupación fue mayor en los

años previos a la crisis económica de 2008. A partir de ese año, se produce un descenso progresivo, y ligeras subidas, de esa preocupación.

TABLA 81.9
Evolución de la preocupación por la vivienda

Mes	Año	% de españoles/as que sitúa la vivienda entre los principales problemas de España
Diciembre	2000	2,9
	2001	2
Marzo	2002	3,5
	2003	7,2
	2004	19,4
	2005	19,1
	2006	18,9
	2007	27,6
	2008	28,8
	2009	11,3
	2010	7,9
	2011	5,1
	2012	4,3
	2013	2
	2014	1,6
	2015	1,9
	2016	1,5
	2017	1
	2018	1,7
	2019	3,7
	2020	2,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

Por último, en la tabla 81.10, se advierte que las partidas para el acceso a la vivienda en los Presupuestos Generales del Estado se han recortado los últimos años desde el máximo alcanzado en 2009 (1.615,93), con el PSOE en el Gobierno. En los Presupuestos de 2021, la partida para vivienda es de 2.253 millones de euros.

TABLA 81.10
*Evolución de las partidas presupuestarias
para el acceso a la vivienda*

Año	Importe (en millones EUR)
2000	658
2001	661
2002	657
2003	653
2004	663
2005	878
2006	1.079
2007	1.248
2008	1.378,40
2009	1.615,93
2010	1.498,06
2011	1.200,18
2012	819,91
2013	765,88
2014	799,72
2015	587,11
2016	587,11
2017	474,24
2018	481
2019	473,39
2020	481
2021	2.253

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EpData.es.

3. CONCLUSIONES

El acceso a la vivienda se ha convertido en uno de los problemas sociales más urgentes, especialmente ante la crisis de la COVID-19. Se han analizado una gran variedad de datos con el objetivo de comprobar si España está cumpliendo con su responsabilidad de proteger y promover el derecho a la vivienda. En términos generales, destaca el descenso del número de compraventas de viviendas, siendo mayor las compraventas de viviendas de segunda mano, con un incremento del precio por metro cuadrado de las viviendas. Además, la provincia que ha presentado un mayor aumento del número de compraventas en agosto de 2020 ha sido Teruel, mientras que el mayor descenso se ha producido en Ceuta.

Se ha observado la reducción del número de hipotecas firmadas, la predominante bajada del número de ejecuciones hipotecarias, un progresivo declive del número total de desahucios, siendo mayores los desahucios por impago de alquiler. Esto pone de relieve la preocupación de la ciudadanía española respecto a la vivienda, ya que tiene que hacer frente a enormes gastos.

El 28 de octubre de 2020, el Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado, para 2021 ha iniciado su tramitación parlamentaria, en virtud del artículo 134 de la CE. En ese sentido, la partida para vivienda es de 2.253 millones de euros, que supone un incremento del 367,9% gracias al Fondo de Recuperación *Next Generation EU*. Pero, España padece grandes problemas en esta materia, con vulneraciones frecuentes de este derecho como es el caso de las personas en situación de calle. La información es escasa debido a la invisibilización de estas personas.

Cabe insistir en el rol tan importante que tienen las entidades sociales acompañando a las personas en situación de sin hogar y facilitando datos en torno a esta cuestión. Por ejemplo, la Fundación Hogar Sí señala que en España hay, al menos, 33.000 personas en situación de calle. No obstante, parece que esta cifra ha quedado desfasada.

Durante el año 2019, la red de Cáritas ha atendido a 39.483 personas en situación de sin hogar según el informe que han presentado el 29 de octubre de 2020. El perfil general de las personas atendidas es el siguiente: varón de entre 45 y 64 años, y de nacionalidad española (53,5%), aunque el número de mujeres está aumentando (Cáritas, 2020).

Asimismo, una investigación de la Agrupación de Desarrollo de Personas Sin Hogar de Málaga, llevada a cabo entre el 18 de abril y el 25 de mayo de 2020, ha permitido identificar a 357 personas en situación de calle, cifra que dispara un 224% los cálculos existentes. Aunque, se incide en que esas personas ya se encontraban en extrema exclusión y olvido antes de la pandemia. Además, según el estudio una de cada cuatro personas en situación de sin hogar es una mujer (Entidades sociales identifican a 357 personas sin hogar en Málaga y reclaman un plan para su atención, 4 de junio de 2020).

Ciertamente, la COVID-19 está afectando a todos los sectores, entre ellos la vivienda. Sin embargo, la pandemia más bien está exacerbando una crisis de vivienda preexistente. Un síntoma de un sistema global de organización que mercantiliza el hogar. Es en este sistema capitalista donde radica su importancia «como medio para el desarrollo humano, conectando la habitación, el vivir, la dignidad y los derechos humanos con la política» (Zambrano y Lorente, 2016, p. 76).

En definitiva, «la falta de hogar se produce cuando la vivienda se trata como una mercancía y no como un derecho humano» (Leilani Farha).

BIBLIOGRAFÍA

- Añaños Bedriñana, K. G. (2016). Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: Análisis de los Informes del Comité de Derechos Humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 261-278.
- Balaguer Pérez, A. y Gómez Sánchez, Y. (2018). *El derecho a la vivienda en el derecho constitucional europeo*. Thomson Aranzadi.
- Cáritas. (2020). *Las personas en situación de sin hogar acompañadas por Cáritas: Contexto en 2019 y durante el estado de alarma y la COVID-19*. Cáritas Española Editores.
- Europa Press (4 de junio de 2020). Entidades sociales identifican a 357 personas sin hogar en Málaga y reclaman un plan para su atención. *EUROPAPRESS*. <https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-entidades-sociales-identifican-357-personas-hogar-malaga-reclaman-plan-atencion-20200604113234.html>
- EpData.es (28 de octubre de 2020). Compraventa de viviendas, datos sobre el mercado inmobiliario. <https://www.epdata.es/datos/compra-venta-vivienda-mercado-inmobiliario-datos-hoy/29/espana/106>
- Herrero de Miñón, M. (1999). La constitución económica: desde la antigüedad a la integración. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (57), 11-32.
- Pacheco Jiménez, M. N. y Sales Pallarés, L. (2011). El Derecho a la Vivienda: Del Reconocimiento Constitucional a la realización efectiva. Los cambios del Siglo XXI. *Derecho Privado y Constitución*, (25), 349-398.
- Pisarello, G. (2003). *Vivienda para todos: un derecho en (de)construcción: el derecho a una vivienda digna y adecuada como derecho exigible*. Icaria.
- Zambrano, C. y Lorente, B. (2016). Ciudadanía y vivienda. Encrucijadas del Estado de Bienestar y retos comunitarios. En O. Vázquez Aguado y F. Relinque Medina (coords.), *Vivienda e intervención social en un contexto de desigualdad* (pp. 59-78). Dykinson.

PARTE VII

Otros contextos vulnerables

82 Programa de prevención en salud mental positiva en contextos de especial vulnerabilidad

Antonio Cortés Ramos¹

1. INTRODUCCIÓN

Una sociedad líquida, que se encuentra en constante cambio y desarrollo, imposibilita a algunas personas tanto la capacidad de adaptación como el afrontamiento de las demandas procedentes de la misma. Uno de los efectos directos de dicha desadaptación se refleja en la salud, y más concretamente en la salud mental, generando desigualdades que conllevan determinismo y exclusión social. La mayoría de la investigación se ha centrado en determinar los factores de riesgo y de protección, faltando información directa de los propios implicados. Por ello, como principal objetivo del programa de prevención en salud mental positiva se encuentra el empoderamiento de la persona, convirtiéndolo en el principal protagonista de su salud, generando respuestas de afrontamiento y de adaptación frente a contextos adversos, propiciando a su vez que sean más inclusivos.

La salud mental no solo está unida al desarrollo de la persona, sino que también está directamente relacionada con factores sociales y económicos que influyen en el propio desarrollo, comprometiendo no solo una buena salud mental, sino también la longevidad, la salud en general y la creatividad (Patel, 2001). La investigación sobre determinantes socioeconómicos, indica que las sociedades con mayor cohesión social son más saludables, mientras que el polo opuesto, una menor cohesión social, las personas muestran un mayor aislamiento y adversidad y tienen mayores problemas de salud (House, Landis y Umberson, 1988; Kawachi y Berkman, 2001).

1.1. Salud mental positiva

El estado de salud es uno de los factores que resultan determinantes en el desarrollo de la persona a lo largo del ciclo vital. La Organización Mundial de la Salud (World Heal-

¹ Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación HUM-365, para la Formación, Emprendimiento e Inclusión de la Universidad de Málaga. Es miembro de la RIEEB (Red Internacional para la Educación Emocional y el Bienestar) y de la ATEE (Asociation for Teacher Education).

th Organization (WHO, 2001) define salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solo desde la presencia o ausencia de algún tipo de trastorno o dolencia. En esta línea la salud mental es definida como un estado de bienestar en el que la persona materializa sus capacidades, siendo capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir al desarrollo de su comunidad. Dentro de esa conceptualización, puede entenderse la salud mental como una emoción positiva, sentimientos de felicidad, un rasgo de personalidad de los recursos psicológicos de autoestima y control, y como resiliencia o capacidad para afrontar la adversidad.

Existen distintos posicionamientos sobre el concepto de salud mental positiva, y de cómo esta se relaciona con el contexto cultural, los tipos de personalidad, la dimensión afectiva, el enfoque salutogénico, la resiliencia, el enfoque psicoanalítico y el enfoque de la calidad de vida (WHO, 2004). En cuanto a su relación con el contexto cultural: Jahoda (1958), propone una división de la salud mental en tres dimensiones. Una primera dimensión relacionada con el propio logro individual de la persona, ya que dicha persona puede explotar su propio potencial. Como segunda dimensión se encontraría, el sentimiento de control de la persona sobre su ambiente o contexto de desarrollo. Y en tercer lugar destaca que la salud mental positiva lleva asociada una autonomía que le permite a la persona identificar, afrontar y resolver problemas frente a la adversidad que pueda sobrevenirle. Murphy (1978), por el contrario, defiende que la definición de salud mental está influenciada por la cultura que la define, teniendo distintos significados dependiendo del contexto, la cultura y las influencias socioeconómicas y políticas. En la relación del concepto con los distintos tipos de personalidad y las estrategias de afrontamiento, Leighton y Murphy (1987), proponen que el riesgo de la aparición de problemas mentales puede deberse a las distintas estrategias de afrontamiento frente a la adversidad, desarrolladas por las personas y a su efectividad. En cuanto a la dimensión afectiva, Bradburn y Caplovitz (1965), proponen que la salud mental positiva puede ser definida como una sensación subjetiva de bienestar. En lo referente al enfoque salutogénico, Antonovsky (1987, 1993) propone un enfoque centrado en la capacidad de afrontar adversidades, más centrado en los factores generadores de salud que en los factores de riesgo, considerando que un sentimiento de coherencia es fundamental para una salud mental positiva, ya que este se corresponde con la capacidad de responder de manera flexible a factores de estrés, siendo el optimismo la cognición dominante de las personas con buena salud mental (Scheier y Carver, 1992). La resiliencia es otro factor relacionado con el concepto de salud mental positiva, definida como la capacidad para afrontar adversidades, más concretamente Garmezy (1991) la define como «la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante» (p. 459), mientras que para Masten y Powell (2003) la resiliencia hace referencia a «patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas» (p. 4). Para Rutter (1985) la resiliencia puede ser entendida como un producto del ambiente. El enfoque psicoanalítico, que aporta al concepto, la capacidad de la persona para usar sus recursos internos para su realización en aspectos tanto emocionales, intelectuales como sexuales. Por último, el enfoque de la calidad de vida, definida como la percepción de un individuo de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y los sistemas de valores en el cual vive, y en relación con sus metas, expectativas, estándares e inquietudes (Grupo WHOQOL, 1995). En

relación a la salud, el concepto de calidad de vida incluye entre otros, la salud mental, términos tanto negativos como positivos de la resiliencia, la capacidad de afrontar adversidades, la satisfacción y la autonomía.

La salud mental positiva además de contribuir a todos los aspectos del desarrollo humano, también posee un valor intrínseco tanto para la persona, como para la sociedad y la cultura, estableciéndose una relación recíproca entre el bienestar, la productividad de una sociedad y sus miembros, considerando su valor relacionado tal y como expone la WHO (2004, p. 21):

- La salud mental es esencial para el bienestar y funcionamiento de las personas.
- La buena salud mental es un recurso importante para las personas, familias y comunidades y naciones.
- La salud mental, como parte indivisible de la salud general, contribuye a las funciones de la sociedad y tiene un efecto sobre la productividad general.
- La salud mental abarca a todas las personas ya que se genera en nuestra vida diaria en las casas, colegios, lugares de trabajo y en actividades de ocio y tiempo libre.
- La salud mental positiva contribuye al capital social, humano y económico de cada sociedad.

1.2. Promoción de la salud mental positiva

Las actividades de promoción de la salud implican la creación de condiciones individuales, sociales y ambientales que permitan el óptimo desarrollo psicológico y psicofisiológico. Es un proceso habilitador que se realiza con y para las personas (Hosman y Jané-Llopis, 1999). El contexto familiar, es un contexto adecuado para la realización de programas dirigidos hacia la prevención y promoción de la salud mental positiva ya que es un contexto que permite la enseñanza tanto de conocimientos de salud como de estilos de vida saludable. El presente programa gira en torno a la promoción de la salud en el contexto familiar a través de la prevención de los trastornos mentales.

Casi todos los modelos prácticos para la promoción de la salud deberían incluir una serie de premisas (WHO, 2004). Teniendo en cuenta dichas premisas, se hace necesaria su adaptación, enfocándolos al contexto familiar, a los componentes de dicha unidad familiar y a las características específicas de las distintas familias en las que se vaya a implementar el programa. Estas serían:

- Un estudio detallado de necesidades de los contextos familiares adversos, recursos, prioridades, historia y estructura familiar, en colaboración con la comunidad en la que se encuentra incluido, dirigido hacia un «haciendo en conjunto con».
- Un acuerdo sobre un plan de acción, determinación de recursos, implementación y seguimiento de las acciones realizadas en el contexto familiar y los cambios producidos. Exige una cooperación con otros contextos de desarrollo como son el escolar y el comunitario, para poder hacer frente a las distintas demandas de un contexto en cambio constante.

- Una mayor importancia a la evaluación y generalización de las mejores prácticas, prestando atención especial al mantenimiento y mejora de la calidad del programa en el contexto familiar, si este revierte directamente en el bienestar de cada uno de los miembros participantes.

La promoción de la salud y la prevención de los trastornos mentales comparten objetivos y en algunos casos se superponen, ya que disponen de unos elementos comunes como son los factores de riesgo y de protección. Y aun pudiéndose considerar que el alcance de la promoción de la salud es mayor, siendo la prevención una pieza fundamental para la misma, ambas son fundamentales para la consecución de una salud mental positiva. (WHO, 2004).

1.3. Prevención en salud mental positiva

El objetivo principal de la prevención de los trastornos mentales es «eliminar o mitigar las causas del trastorno, ya que por definición los esfuerzos preventivos ocurren antes de que la enfermedad se manifieste por completo. Por tanto, la ciencia de la prevención se centra principalmente en el estudio sistemático de los precursores potenciales de la disfunción y de la salud, llamados respectivamente factores de riesgo y de protección» (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman et al. (1993. p. 1013). Una detección precoz en el contexto comunitario, implicaría cumplir con uno de los principales objetivos de la prevención. Otro objetivo principal sería la determinación de los factores de riesgo y de protección y sus interacciones (comorbilidades), ya que muchos de estos factores son modificables y por tanto objetivos potenciales para las medidas de prevención y promoción de la salud. Minimizar los efectos de los factores de riesgo y maximizar los factores de protección contribuyen a la mejora de la salud mental positiva.

El Institute of Medicine (Mrazek y Haggerty, 1994), propone un marco de referencia para la intervención de salud mental en los trastornos mentales, de acuerdo con la clasificación de la prevención de las enfermedades físicas (Gordon, 1983, 1987) y las distinciones clásicas de salud pública entre la prevención primaria secundaria y terciaria. Este marco propone las intervenciones preventivas universales, selectivas e indicadas. El presente programa se centrará en la Prevención Universal, entendida como aquellas intervenciones que están dirigidas a las familias en general o a un grupo completo de la población que no ha sido identificado sobre la base de mayor riesgo.

1.4. Salutogénesis y sentido de coherencia (SOC)

Desde un modelo salutogénico relacionado con la salud mental positiva, la salutogénesis se define como el proceso del movimiento que va hacia el extremo de la salud en un continuo de bienestar-enfermedad. Se centra en los recursos para la salud y en los procesos promotores de salud, proporcionando la base para un desarrollo de una teoría dentro del campo de la promoción de la salud (Antonovsky, 1993, 1996; Lindström y Eriksson,

2011). La orientación salutogénica se centra en todas las personas del sistema y no solo en las personas de riesgo, permitiendo un abordaje que promueva factores «saludables» y no solo el eliminar el riesgo. El niño pasa a ser el protagonista de su propia salud, generando estrategias para afrontar las demandas del día a día mejorando su calidad de vida.

Un concepto clave en la teoría salutogénica es el sentido de coherencia (SOC), definido como: «una orientación global que expresa hasta qué punto se tiene la sensación de seguridad dominante y duradera, aunque dinámica, de que:

1. Los estímulos provenientes de nuestro entorno interno y externos en el curso de la vida están estructurados, son predecibles y manejables.
2. Los recursos están disponibles para afrontar las demandas que exigen estos estímulos
3. Estas demandas son desafíos que merecen la energía y compromisos invertidos» (Antonovsky, 1987. p. 19).

El SOC, está compuesto por las siguientes tres dimensiones: la comprensibilidad, la manejabilidad y la significatividad. Tener un SOC fuerte permite a las personas ver la vida como algo coherente, comprensible, manejable y significativo, consiguiendo una confianza y seguridad interiores para buscar los recursos dentro de uno mismo, en su contexto inmediato, la habilidad para utilizar y reutilizar estos recursos como forma promotora de salud (Lindström y Eriksson, 2011). Antonovsky (1993) no considera el SOC como una estrategia para afrontar el estrés, ni siquiera un rasgo de personalidad, sino una orientación para la vida. El SOC puede entenderse como un recurso para afrontar el estrés al generar la habilidad para elegir distintas estrategias para resolver distintos problemas o para afrontar los distintos eventos vitales. Otro concepto clave son los Recursos de Resistencia Generalizada (GRR), que se definen como una característica física, bioquímica, artefactual-material, cognitiva, emocional, actitudinal, interpersonal o macro sociocultural, de un individuo, grupo primario, subcultura o sociedad que es efectiva para evitar y combatir una amplia variedad de estresores y, por tanto, la prevención de transformar la tensión en estrés. Los GRR proporcionan prerrequisitos para el desarrollo del SOC (Lindström y Eriksson, 2011).

2. PROGRAMA DE PREVENCIÓN EN SALUD MENTAL POSITIVA

La presente propuesta, surge ante la necesidad de dar respuesta a las necesidades planteadas por los padres y madres que tienen que hacer frente a un contexto familiar adverso, residentes en el municipio de Alhaurín de la Torre (Málaga). La falta tanto de habilidades personales para hacer frente a las demandas sociales, educativas, laborales, etc. como del acceso a recursos de ayuda necesarios, pone en peligro la salud mental positiva repercutiendo directamente tanto en el bienestar como en la capacidad de afrontamiento. Se plantea por tanto un empoderamiento de los padres y madres con respecto a su salud mental, siendo necesario comprender el sistema familiar en el que interactúa y el resto de

componentes de la misma. En especial la relación de la diada madre-padre e hijo, ya que la mayoría de los padres reflejan su bienestar en el estado de la relación con sus hijos, de su competencia, de su refuerzo como padres y madres, y de la capacidad de afrontamiento con respecto a las demandas de sus hijos. El programa se asienta sobre un modelo de prevención universal, dirigido a todas las familias de la comunidad. El enfoque es por tanto universal, dimensional y sistémico, promoviendo el bienestar de las familias facilitando su inclusión social. Se pretende establecer sinergias entre distintos contextos de desarrollo fundamentales como son, el contexto familiar, contexto escolar y contexto comunitario. En el que los padres y madres se conviertan en elementos fundamentales de una comunidad promotora de salud mental positiva. Los principales pilares del proyecto son:

- La realización de un programa de prevención universal de salud mental positiva, dirigida a todas las familias del municipio intentando establecer sinergias desde el contexto familiar con otros contextos fundamentales de desarrollo como son el escolar y el comunitario.
- Determinar los factores de riesgo y de protección.
- El empoderamiento de las madres y padres en cuanto, como principales protagonistas de su propia salud mental positiva desde un punto de vista salutogénico, mejorando tanto su autoconocimiento como los de los demás componentes que integran su núcleo familiar, que repercuta en el bienestar de la misma, mejorando la convivencia, potenciando capacidades, mejorando el afrontamiento, la resolución de problemas, así como la inclusión y la equidad.

La implementación del proyecto está compuesta de dos fases. En una primera fase, se selecciona las familias participantes en el proyecto, debido al carácter universal del mismo incluyen familias tanto en riesgo como no. Para facilitar la invitación de familias de especial vulnerabilidad, se realiza una detección a través de los servicios sociales municipales y de los centros educativos, más concretamente de sus equipos directivos y orientadores de la localidad, que cuenta con catorce centros educativos en total, tanto de Educación Infantil y Primaria como Institutos de Educación Secundaria.

En una segunda fase, se desarrolla el grueso del programa. Se desarrolla en el centro de referencia de la mayoría de las familias de riesgo, por lo que el resto de familias participantes tienen la oportunidad de compartir una realidad desconocida para ellos y dando la oportunidad de compartir sus experiencias a las familias de riesgo con otras familias y realidades que de otra manera sería muy difícil de conseguir. Es proyecto se desarrolla en 18 semanas, con una periodicidad semanal. En las primeras sesiones se presenta el proyecto, trabajando la cohesión de las familias, y la determinación de los objetivos en función de los factores de riesgo y de protección detectados. Todo ello a través de metodologías activas y potenciando objetivos salutogénicos. Las sesiones se dirigen tanto a mejorar el autoconocimiento, el afrontamiento, la solución de problemas, como hacia mejora de habilidades específicas como padres o madres, buscando eliminar el sentimiento producido por la restricción del papel y potenciando las habilidades de afrontamiento frente a la demanda de los hijos, como prestar atención positiva, el control de conducta, el establecimiento de límites, etc. a través de tareas que las familias deben de realizar en casa para la

siguiente sesión. Como la elaboración de proyectos entre las distintas familias, organizadas en distintos grupos de trabajo, dichos proyectos se relacionan con actividades tanto en el contexto escolar como comunitario para aumentar la visibilidad tanto de los proyectos realizados por las familias como del propio proyecto en sí. como de los Se establecen espacios para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, producidos por la diversidad de pensamientos y experiencias aportadas por las distintas familias.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Uno de los resultados más destacados ha sido sin duda la participación de las familias, que ha sido de 49 familias. Se ha conseguido un alto grado de satisfacción de las familias participantes, generando un sentimiento positivo de seguridad acompañado de un aumento de recursos y herramientas para afrontar las adversidades. Con ello se está previniendo la aparición tanto de sintomatología internalizante como externalizante, cumpliendo con uno de los objetivos de la prevención en salud mental positiva, a su vez se ha visto reflejado en una forma de promoción para la salud mental positiva teniendo como resultado una mejora de la calidad de vida de las familias participantes. Se ha generado un alto grado de cohesión entre las familias participantes, generando un sentimiento de pertenencia, independientemente de la diversidad, mejorando la inclusión y la equidad. Otro resultado es el hecho del efecto del proyecto en otros contextos como el escolar o el comunitario a través de su visibilización convirtiéndose estas familias en referentes para otras familias en su misma situación. Como propuesta de mejora, se plantea seguir identificando evidencias que permitan la generalización de dicho programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). *The salutogenic approach to aging. Lecture held in Berkeley*. Recuperado de <http://www.angelfire.com/ok/soc/a-berkeley.html>.
- Bradburn, N. M., y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness*. Aldine Publishing Company.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J. et al. (1993). The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *PediatricAnnals*, 20, 459-466.
- Gordon, R. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98, 107-109.
- Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. En J. Steinberg y M. Silverman (eds.), *Preventing mental disorders* (pp. 20-26). Department of Health and Human Service.

- Hosman, C. y Jané-Llopis, E. (1999). Political challenges 2: mental health. En *The evidence of health promotion effectiveness: shaping public health in a new Europe*. ECSC-EC-EAEC:29-41.
- House, J. S., Landis, K. R. y Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 214, 540-545.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Kawachi, I. y Berkman, L. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78, 458-467.
- Leighton, A. y Murphy, J. (1987). Primary prevention of psychiatric disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, supl. 337:76.
- Lindstrom, B. y Eriksson, M. (2011). *Guía del Autoestopista Salutogénico. Camino salutogénico hacia la promoción de la salud*. Documenta Universitaria.
- Masten, A. S. y Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. S. Luthar (ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge University Press.
- Mrazek, P. y Haggerty, R. (eds.) (1994). *Reducing risks of mental disorder: frontiers for preventive intervention research*. National Academy Press.
- Murphy, H. B. M. (1978). The meaning of symptomcheck-list scores in mental health surveys: a testing of multiple hypotheses. *Social Science and Medicine*, 12, 67-75.
- Patel, V. (2001). Poverty, inequality and mental health in developing countries. En D. Leon y G. Walt (eds.), *Poverty, inequality and health* (pp. 247-262). Oxford University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-561.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- WHO (2001b). *Mental health: new understanding, new hope. The World Health Report*. World Health Organization.
- WHO (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence and practice: summary Report*. Department of Mental Health and Substance Dependence. World Health Organization.
- WHOQOL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403-1409.

83 Retos socioeducativos para la inclusión de grupos vulnerables en las instituciones educativas

Ángela Martín-Gutiérrez¹ y Verónica Sevillano-Monje²

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que la educación es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otras declaraciones. En este sentido, atender a la diversidad supone un compromiso social tanto de las instituciones como de las personas vinculadas a ellas, para eliminar las barreras que impiden que los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad se desarrollen de manera íntegra. Sin embargo, si revisamos las estadísticas a nivel europeo, observamos como España es el país con mayor porcentaje de tasa de abandono educativo temprano (17,3%) en el curso 2019/2020 por encima de Malta (16,7%) y Rumanía (15,3%). En este sentido, aunque España ha reducido su tasa de abandono en un punto con respecto al año anterior, no ha podido conseguir el objetivo de la Unión Europea de bajar esta cifra al 15% en el año 2020 (figura 83.1).

Según el informe realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a) del alumnado matriculado en el sistema educativo español en el régimen general no universitario, el 9,9% de los estudiantes son extranjeros en el curso 2019/2020. La procedencia de estos estudiantes es mayoritariamente de Europa (31,7%) África (29,9%), América (27,4%) y Asia y Oceanía (10,6%).

En la última década en España, la mayor parte del alumnado extranjero se encuentra distribuido principalmente en el régimen general del sistema educativo (más del 95%). Como podemos ver en la figura 83.2, en la etapa de infantil, desde el curso 2009-2010 al 2014-2015, el número de alumnado migrante ha aumentado y posteriormente, en el curso 2019-2020 ha disminuido, registrándose, por tanto, la mayor tasa de estudiantes migrantes en la etapa de educación infantil en el curso 2014-2015 (20,7%). Sin embargo, en educación primaria, la mayor tasa de población migrante (38,96%) se encuentra en el curso 2019-2020

1 Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y profesora en la Universidad de Sevilla (US).

2 Doctoranda en Educación, personal docente e investigador en formación (FPU) en la Universidad de Sevilla (US).

y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha sufrido un descenso progresivo del alumnado migrante matriculado desde el curso 2009-2010 al curso 2019-2020.

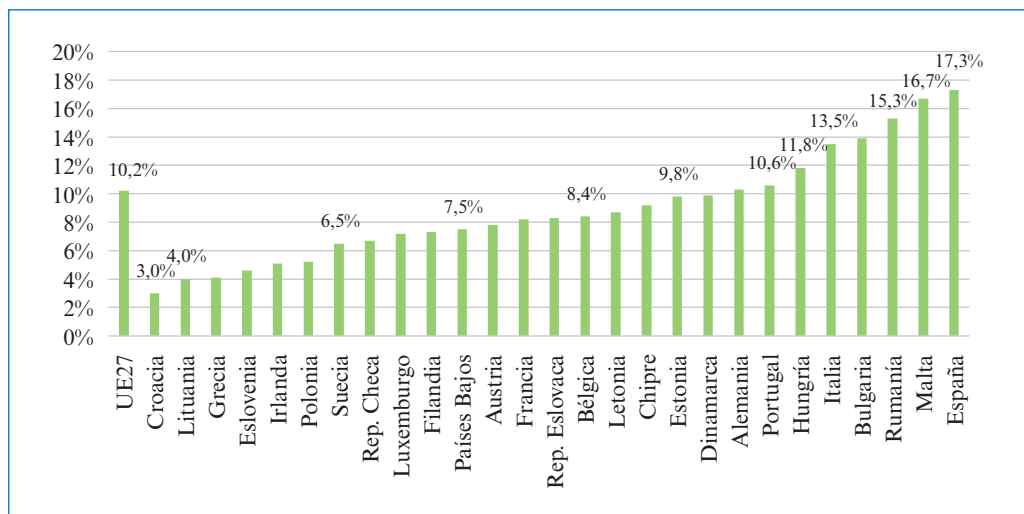


Figura 83.1. Abandono educativo temprano. Países de la UE. Año 2019. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a).

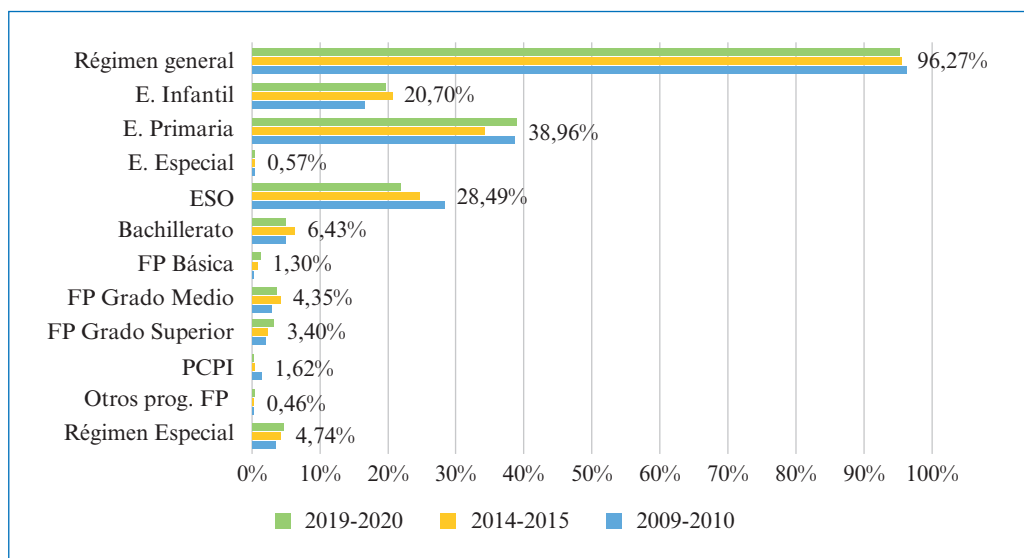


Figura 83.2. Porcentaje de alumnado migrante matriculado en el sistema educativo español. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a).

Tras haber observado el alto índice de abandono escolar presente en España y la reducción de la tasa de estudiantes migrantes en el tránsito de primaria a secundaria —aproximadamente del 10% al principio y mitad de la década y más del 17% en el último curso escolar— podríamos reflexionar sobre qué ha ocurrido con ese alumnado de primaria que no ha llegado a iniciar si quiera la etapa de la ESO. Sin duda alguna, observamos que el índice de abandono escolar en la población migrante es muy alto (147.449 estudiantes), lo que hace contribuir a la cifra del abandono escolar prematuro actual en España (17,3%). En definitiva, de los 894.151 estudiantes que abandonan la etapa de primaria y secundaria en España, 147.449 son estudiantes migrantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a). Esta cifra resulta ser muy significativa teniendo en cuenta que la población de estudiantes migrantes matriculados en el sistema educativo español es del 9,9%. No obstante, el alumnado migrante que finaliza la ESO y bachillerato obtienen un rendimiento igual o incluso superior al de los estudiantes nacionales (Esteban, 2019).

Desde este punto de vista, es necesario conocer el trabajo que desempeñan las instituciones educativas en los procesos de acogida e inclusión del alumnado migrante, así como las estrategias que ponen en juego para su desarrollo formativo e integral. A través de este trabajo se abordará cómo estas cifras afectan especialmente al alumnado diverso culturalmente, así como las variables socioeconómicas y culturales que influyen en su rendimiento académico; el rol de los agentes implicados, su formación y expectativas frente a este alumnado; y, por último, los cambios organizativos, estructurales y metodológicos necesarios desde las instituciones educativas.

2. METODOLOGÍA

La metodología que persigue este trabajo está basada en el análisis documental bibliográfico, que nos permite desarrollar el propósito de la investigación estableciendo los límites investigativos del estudio, facilitando la elaboración de un marco conceptual a través de la articulación de indicadores basados en conceptos y el desarrollo de la discusión o diálogo teórico del estudio (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020). De esta manera, el resultado del análisis documental bibliográfico nos ofrece la integración sin problemas del material documental en una base de datos con el apoyo de la paráfrasis, la estrategia para resumir la información y el desarrollo de categorías analíticas que nos permitirán conocer los retos socio-educativos para la inclusión de grupos vulnerables (migrantes) en las instituciones educativas.

En este sentido, este trabajo persigue como objetivos específicos:

1. Declarar las variables socioeconómicas y culturales que afectan al rendimiento académico del alumnado migrante y su relación con el abandono educativo temprano.
2. Revelar el rol de los agentes implicados y sus expectativas frente a la inclusión educativa del alumnado migrante que se encuentra en situación de vulnerabilidad.
3. Descubrir los cambios organizativos, estructurales y metodológicos que requieren las instituciones educativas para la atención del alumnado migrante.

4. Proponer líneas de acción estratégicas para fomentar las relaciones colaborativas entre el sistema educativo, el sistema familiar y comunitario para paliar el fracaso y el abandono educativo prematuro del alumnado.

3. RESULTADOS

3.1. Variables socioeconómicas y culturales que afectan al rendimiento académico del alumnado migrante

El contexto inmediato que rodea a los estudiantes influye de manera directa en su rendimiento académico. En esta línea, según Bayona-i-Carrasco, Domingo y Menacho (2020), los tres grandes motivos que explican generalmente el logro educativo son los personales, familiares y escolares. Otros autores agrupan estos motivos en los factores socioculturales relacionados con el capital humano —dedicación de los padres o la elección del centro escolar— y el capital cultural —posición del estudiante en la estructura de clases— (Fernández y Rodríguez, 2008).

Escudero (2016) plantea un modelo más completo con las relaciones ecológicas de los factores implicados en el fracaso escolar. Entre ellos encontramos los aspectos personales y sociales de los estudiantes —la pertenencia a un grupo minoritario, familias de bajos ingresos, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio o la residencia dentro del barrio—; las características familiares —la estructura y la composición, el clima familiar, el alcoholismo, la pobreza, las expectativas y cultura familiares, la valoración de la escuela y el desarrollo de hábitos de comportamiento y valoraciones del trabajo escolar—; la influencia del grupo de iguales —la presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar—; y las características de la comunidad de residencia —la pobreza del entorno, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, desempleo, bajo nivel cultural y dependencia de sistemas de protección social—.

Si nos centramos en el alumnado migrante en particular, esta realidad se hace más explícita y evidente, ya que el estatus socioeconómico y cultural de las familias puede repercutir de manera positiva o negativa en el rendimiento del alumnado (Castro, 2020). Pero no son los únicos factores que afectan, autores como Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015) argumentan como el perfil social e instructivo, especialmente de las madres en situación de vulnerabilidad, favorece o dificulta la superación de las asignaturas de sus hijos/as. Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020) también señalan que los años de escolarización en el país de destino y en el de origen y, en especial, las relacionadas con el origen socioeconómico y sociocultural de los estudiantes, son variables que influyen directamente en la adquisición de competencias, entre las que destacan las lingüísticas.

Para finalizar, numerosos estudios hacen hincapié en cómo los factores socioeconómicos, culturales y educativos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, que las familias dispongan de recursos culturales y educativos en el hogar, facilita el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva pedagógica (Choi y Calero, 2013; Calero y Escardíbul, 2014).

3.2. Rol de los agentes implicados, su formación y sus expectativas frente a la inclusión educativa del alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad

El profesorado resulta ser de gran influencia en el desarrollo del estudiante en lo referente a sus comportamientos y actitudes (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016), y, por tanto, el tratamiento que estos otorguen a la interculturalidad y la diversidad, dependerán los valores y actuaciones que el alumnado y la sociedad manifiesten ante la misma, por lo que se podría decir que una adecuada práctica profesional y unas actitudes abiertas a la interculturalidad, repercutirán positivamente en el rendimiento de los estudiantes y en la prevención de conflictos en las instituciones. En este sentido, el informe PISA 2018 (*Programme for International Student Assessment*) publicado recientemente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020b) muestra cómo los estudiantes españoles tienen un alto índice de respeto por personas de otras culturas (España se sitúa en primera posición) y en sus actitudes positivas hacia los inmigrantes (en cuarta posición).

Resulta primordial entonces conocer la perspectiva o visión del profesorado hacia la interculturalidad. A partir de una revisión teórica de estudios e investigaciones (Leiva, 2013; Fernández et al., 2016; Vila-Merino, Cortés-González y Martín-Solbes, 2017; entre otros), podemos decir que los profesionales se clasifican en tres tipos: el primer grupo opta por aislar a estudiantes diversos culturalmente en las actividades; el segundo, se muestran abiertos a la diversidad en sus aulas, pero no manifiestan intención de modificar sus prácticas ni se prestan al trabajo en equipo con mediadores; y el último grupo son receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad y la inclusión educativa, respetando el valor de la diferencia en sus prácticas profesionales y haciendo un análisis de las diferentes cuestiones puestas en juego cuando un/a estudiante de origen diverso acude a un centro educativo.

Por tanto, es necesario que el profesorado aprenda a reconocer a los niños y niñas migrantes como portadores de su propia cultura para emplear esos saberes como conocimiento pedagógico (Sanhueza, Carmona y Morales, 2019). Desde este punto de vista, Leiva (2013) determina las actitudes básicas que deben adoptar los profesionales en su estilo y práctica educativa en el aula: evitar el uso de etiquetas y la creación de estereotipos; mantener una actitud dialogante y de resolución pacífica de los conflictos; la concienciación, reflexión conjunta, empatía; el respeto y compromiso hacia la diversidad.

La competencia intercultural del profesorado parte, por tanto, de la negociación de los significados sociales, entrañando un compromiso social y partiendo de la idea de que todas las culturas son igualmente válidas. Asimismo, diseña y aplica su docencia desde sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención (Vila-Merino et al., 2017). En este sentido, sus habilidades básicas son la empatía, la asertividad, la celebración de la diversidad y el énfasis de la acogida como nuevos anclajes pedagógicos en el desarrollo de la interculturalidad (Pareja, Leiva y Matas, 2020).

La formación continua es también fundamental en la profesionalización al proporcionar a los docentes la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando sus prácticas profesionales (Guerriero, 2017). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), la participación del profesorado de educación primaria y secundaria en al menos una actividad de desarrollo profesional en los últimos 12 meses supera el 90%. ¿Pero cuáles son las temáticas formativas y las necesidades de desarrollo profesional? Como se puede ver en la figura 83.3, el profesorado de primaria y secundaria participa con menos frecuencia en actividades relacionadas con la comunicación con personas de diferentes culturas y países (25% y 23%), enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe (37% y 32%) y cooperación entre padres/tutores y profesores (43% y 37%), entre otros. Sin embargo, también son estas temáticas en las que expresan tener más necesidad de formación: enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe (18,3% y 18%) y comunicación con personas de diferentes culturas y países (12,5% y 15%). En este sentido, existe una carencia en la formación continua del profesorado con respecto a la adquisición de competencias interculturales e inclusivas (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Sanhueza et al., 2019).

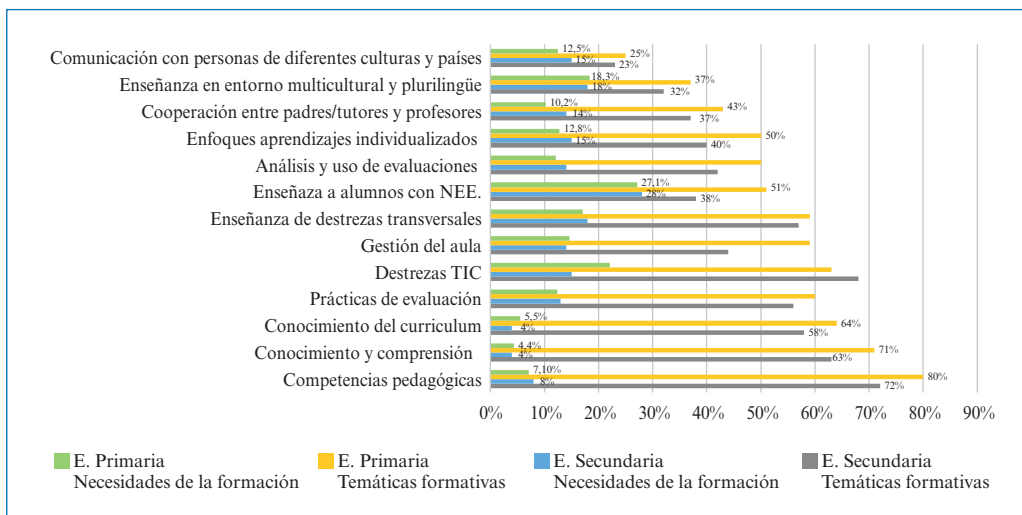


Figura 83.3. Porcentajes de las temáticas formativas y necesidades de la formación. Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

3.3. Cambios organizativos, estructurales y metodológicos que requieren las instituciones educativas para la atención del alumnado migrante

Todo el análisis anterior nos lleva a reflexionar sobre los cambios que son necesarios en las instituciones educativas. Por tanto, resulta importante ahondar en aquellos aspectos

tos organizativos, estructurales y metodológicos más eficaces para la atención del alumnado migrante, así como evitar todo lo que favorezcan la segregación, la discriminación y la exclusión que dicen responder a políticas inclusivas (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez-Izquierdo, 2020).

Desde una perspectiva macro, las problemáticas de la inclusión educativa en los centros educativos están relacionadas con la concentración del alumnado inmigrante en determinadas instituciones, la calidad educativa y diversidad de los estilos de aprendizaje, la alta tasa de conflictividad y fracaso escolar y el riesgo de aculturación del alumnado diverso (Ortiz, 2014). Tras la revisión de estudios y experiencias que abordan esta problemática desde una perspectiva micro (Alegre, 2011; Choi y Calero, 2013; Calero y Escardíbul, 2014) y el análisis documental de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) españoles, así como de otros documentos de planificación educativa, en la tabla 83.1, se recogen las medidas necesarias en torno a la organización educativa y las prácticas pedagógicas.

TABLA 83.1

Medidas necesarias para la atención del alumnado migrante a nivel de la organización educativa y las prácticas pedagógicas

Categoría	Medidas
Agrupamientos	Es necesario crear grupos homogéneos sin atender a la edad cronológica, es decir, poniendo el énfasis en las necesidades educativas que presentan para su agrupación.
Ratio	Es necesario contar con al menos un docente más y un especialista o mediador por clase para la atención individualizada.
Profesionales	La Administración pública debería valorar el papel de la orientación en las instituciones educativas, otorgándoles su puesto laboral a tiempo completo. Actualmente el horario reconocido a nivel público por centro de estos profesionales es de 4 horas a la semana y centrada su labor en la ESO fundamentalmente. En este sentido, quedan por atender muchas necesidades que el alumnado, profesorado y las familias presentan en todos los niveles educativos.
Acogida	Contar con planes de acogida para el alumnado migrante, siendo estos necesarios para facilitar la integración y posterior inclusión.
Estilos de aprendizaje	Las estrategias metodológicas y la evaluación de los aprendizajes deben responder a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta su situación de partida y los estilos de aprendizaje ya adquiridos.

TABLA 83.1 (continuación)

Categoría	Medidas
Recursos materiales y humanos	La creación de un centro único de recursos para la atención a la diversidad para garantizar el acceso de todas las personas a ellos sin necesidad de un gran desembolso económico. Existen más recursos para trabajar otro tipo de diversidades como por ejemplo la cognitiva.
Relación con las familias	Es necesario articular prácticas en colaboración con las familias para involucrarlas activamente en el proceso educativo de sus hijos/as. La participación de las familias en los centros educativos es casi nula debido en muchas ocasiones al desconocimiento de la lengua vehicular, las condiciones económicas, culturales y educativas de los padres y madres y a la falta de estrategias para potenciar su participación.
Convivencia	El trabajo desde la tutoría y las dinámicas transversales a nivel curricular son fundamentales para fomentar la convivencia positiva en los centros. Existe un desconocimiento por parte del alumnado en general y específicamente por parte del alumnado migrante sobre los códigos de convivencia (preventivos y correctivos) de la institución y del aula.
Prácticas pedagógicas	Estas prácticas son distantes a las vividas en el origen de los estudiantes migrantes. Por ello, deben ser detectadas las necesidades de partida del alumnado migrante y sus estilos de aprendizaje para adecuar las prácticas y que estas generen un aprendizaje significativo y contextualizado a sus realidades.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y la aportación de las autoras.

A nivel metodológico y como respuesta a las necesidades del alumnado culturalmente diverso, surge el «diseño universal para el aprendizaje (DUA)». El DUA es un conjunto de principios que apuestan por diseñar actividades y materiales de tal manera que las personas, diversas en sus capacidades, estilos de aprendizaje o intereses, puedan alcanzar los objetivos del aprendizaje propuesto (Golobardes, 2013). Esta perspectiva de diseño se fundamenta en el funcionamiento de la cognición y también en las teorías del aprendizaje social de Vygotsky. El DUA asume que todas las personas presentan diferencias en tres aspectos sociocognitivos: en el reconocimiento de lo que nos rodea, en las respuestas que damos física y cognitivamente, y en la apreciación afectiva y valoración de nuestro entorno. Como muestra la figura 83.4, es necesario que los recursos vayan dirigidos al uso de múltiples formas de representación, al uso de múltiples formas de expresión y al uso de múltiples formas de motivación.



Figura 82.4. Principios del DUA para el diseño de las actividades. Fuente: Márquez (2019).

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este trabajo presenta las líneas de acción estratégicas que son necesarias para fomentar las relaciones colaborativas entre el sistema educativo (educación

formal), el sistema familiar (educación informal) y comunitario (educación no formal) con el objetivo de paliar el fracaso y el abandono educativo prematuro del alumnado migrante. Como indican Benhammou y Argemí (2012), cuando las instituciones educativas se muestran desconectadas de sus comunidades de pertenencia los estudiantes en situación de vulnerabilidad presentan bajo rendimiento académico y bajas expectativas educativas.

De esta manera, este trabajo formula como medida prioritaria consolidar y potenciar el perfil del orientador/a de las instituciones educativas, ya que dentro de sus funciones se encuentra servir de nexo entre las familias y los centros educativos y entre los centros educativos y el entorno para favorecer y enriquecer la formación integral de los estudiantes en todos los niveles a raíz de la participación de todos los agentes socioeducativos. Como ya nos indicaba la Comisión de las Comunidades Europeas (COM, 2003) dentro de sus «propuestas en la Sociedad del Conocimiento para la contribución del Capital Social positivo» se realizaba la orientación educativa subrayando la importancia de las sinergias entre los docentes, las familias y las comunidades locales, para la construcción de un capital humano y social a través de la educación. Establecemos, por tanto, las siguientes propuestas como líneas de acción desde la orientación educativa:

1. Potenciar el establecimiento de las comunidades de aprendizaje para fomentar la participación de las familias y de las entidades sociales en la escuela.
2. Fomentar metodologías de aprendizaje cooperativo y por proyectos, así como de aprendizaje-servicio a nivel transversal e interdisciplinar en la institución educativa donde se encuentren implicados todos los miembros de la comunidad educativa y social.
3. Favorecer los convenios de colaboración con el tercer sector de acción social para que, de manera conjunta y coordinada entre la escuela y el entorno próximo, se puedan dar respuestas a las problemáticas socioeducativas existentes.
4. En colaboración del sistema educativo, comunitario y familiar —con el objetivo de evitar el abandono educativo temprano y el fracaso escolar— generar proyectos de tránsito nivelar para favorecer la continuidad del alumnado migrante en las etapas de educación obligatoria y postobligatoria, ayudándoles en la creación de sus perfiles personales, académicos y profesionales.
5. Crear una red de trabajo interdisciplinar en el que se encuentren representados los tres sectores (educativo, familiar y comunitario) con el objetivo de promover acciones estratégicas —eventos de visibilidad y sensibilización, promoción de la participación ciudadana, etc.— en pro de la diversidad en su sentido más amplio y, de la diversidad cultural y la promoción educativa del alumnado migrante en concreto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M.A. (2011). Educación e inmigración, ¿un binomio problemático? En F. J. García y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. España: Secretaría General Técnica.

- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3), e160. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 48-50.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2014). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. PISA 2012. *Informe español. Volumen III. Análisis secundario*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/caleropisa2012lineavolumeniii.pdf?documentId=0901e72b81821612>
- Casasempere-Satorres, A. y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>
- Castro, B. Y. (2020) *Factores familiares que afectan el rendimiento académico de alumnos de una telesecundaria rural* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/636367>
- Cernadas, F. X, Lorenzo, M. y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y espacios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Commission staff working paper building the knowledge society: social and human capital interactions. *Documentos COM*, 652, 1-59. <https://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2003/sek-2003-0652-en.pdf>
- Escarbajal, A., Sánchez, M. y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Escudero, J. M. (comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia, España: Nau.
- Esteban, A. N. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95-116. <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>
- Fernández, A.D., Rodríguez, A. y Miñán, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 29-41.
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323-349.
- González-Faraco, J. González-Falcón, I. y Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancia y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Guerriero, S. (2017). Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. In: S. Guerriero, ed. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. s.l.: OECD Publishing.

- Golobardes, M. (2013). Fomentar la inclusión de todo el alumnado a través del Diseño curricular del aprendizaje. *Revista Digital Entera*, 2(1), 23-30.
- Leiva, J. J. (2013). La interculturalidad, un compromiso de la orientación educativa del siglo XXI. En C. P. Díaz (dir.) y J. Ginés (coord.), *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa*. Granada.
- Márquez, A. (2019). La Rueda del DUA 2020: Actualización de recursos para derribar barreras a la participación. <https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *PISA 2018. Competencia global. Informe español. Versión preliminar*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 28, 59-78. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12121>
- Pareja, D., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.404441>
- Sanhueza, S., Carmona, C. y Morales, K. R. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300387>
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. y Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *Modulema*, 1, 5-20. <http://hdl.handle.net/10481/47158>

84

Acompañamiento, trabajo en red y mediación intercultural: el valor de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural

*María José Alcalá del Olmo Fernández¹
y María Jesús Santos Villalba²*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la población inmigrante en España se ha incrementado de forma considerable, lo que hace que la realidad migratoria constituya un gran desafío para los profesionales de la educación. Los centros educativos ejercen un rol fundamental en el encuentro entre minorías étnicas, figurando, entre sus propósitos, la promoción de conductas fundamentadas en la tolerancia, la solidaridad y la convivencia conjunta, percibiendo la diversidad como una variable enriquecedora en los procesos de aprendizaje (Arnaiz et al., 2018; Deppeler y Ainscow, 2016). La educación, en este sentido, debe ser capaz de contribuir a la construcción de una escuela intercultural, en la que sea factible el respeto entre individuos, buscando una mayor cohesión social y promoción del pluralismo cultural.

En la sociedad global e interdependiente que nos rodea, los contextos educativos resultan cada vez más heterogéneos, en los que la presencia de alumnado procedente de diferentes culturas lleva a la necesidad de hacer realidad una educación intercultural. Esta constituye la antesala con la que favorecer el tratamiento didáctico de valores tan indispensables como el respeto, la tolerancia y la celebración de la diversidad, convirtiéndose todo ello en un equipaje contribuyente al desarrollo integral y a la promoción de competencias destinadas al ejercicio de una ciudadanía ética y responsable.

Para reflexionar sobre la importancia de la educación intercultural en la actualidad, resulta indispensable prestar atención a algunas de las casuísticas más comunes que pre-

1 Profesora Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

2 Profesora Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Internacional de La Rioja.

sentan algunos estudiantes cuando, procedentes de otros países y culturas, llegan a nuestro sistema educativo (Leiva, 2017). Muchos de ellos desconocen la lengua vehicular de los procesos de aprendizaje, lo que afecta a su socialización e impide una adaptación escolar en las mejores condiciones posibles. A todo ello se suma los que presentan un desfase curricular significativo, motivado, en muchos casos, por una escolarización irregular, lo que repercute de forma negativa en su inclusión plena en nuestro sistema educativo, y, por ende, en su motivación y rendimiento académico.

Ante esta realidad compleja e incierta, la educación intercultural es un instrumento pedagógico imprescindible con el que contribuir a la mejora del sistema educativo y social, prestando especial atención a las principales demandas de los colectivos, especialmente aquellos en situación de fragilidad y exclusión social (Cernadas et al., 2019; Essomba et al., 2019; López-Belmonte et al., 2019).

En un escenario heterogéneo como el que nos rodea, la escuela es la base prioritaria para facilitar una socialización global, diseñando experiencias pedagógicas capaces de despertar la curiosidad del alumnado, la aceptación de los demás y la construcción de aprendizajes relevantes. Todo ello, va acompañado de la necesidad de recurrir a estrategias metodológicas que puedan contribuir más y mejor a estos propósitos.

No resulta baladí afirmar que los profesionales de la educación deben disponer de una actitud favorable a la innovación educativa, que permita construir espacios de aprendizaje favorecedores de un conocimiento «socializador», capaz de sentar las bases de la ciudadanía intercultural. El desafío, por tanto, es recurrir a metodologías que permitan crear contextos de aprendizaje en interacción, buscando trascender lo académico, para generar aprendizajes con efectos en la dimensión cognitiva y socioemocional de los estudiantes.

Entre algunos de los profesionales que a lo largo de los últimos años han tratado de reafirmarse en los centros educativos, destacan los educadores y educadoras sociales, encargándose de promover y diseñar intervenciones socioeducativas con las que implementar una cultura escolar comprometida con la interculturalidad y la inclusión educativa (Terrón et al., 2017), tejiendo redes colaborativas con los diversos agentes de la comunidad educativa y situando la mirada en el acompañamiento, el trabajo en equipo y la superación de situaciones de especial vulnerabilidad.

En el caso concreto de la atención a la diversidad cultural, los profesionales de la educación social representan una pieza clave en el engranaje de una escuela comprometida con el alumnado procedente de otras culturas, recurriendo a la mediación intercultural como una herramienta prioritaria al servicio de la convivencia, la superación de problemas disciplinarios y posibles situaciones de violencia, en un intento por construir una dinámica socioeducativa con la que garantizar la inclusión socio-cultural y superar toda forma de discriminación.

En este trabajo, se analiza la función ejercida por los educadores y educadoras sociales en la gestión de la diversidad cultural en los espacios educativos, justificando la importancia de la mediación intercultural como instrumento clave con el que contribuir a la mejora de las relaciones humanas, trabajar el acompañamiento y la resiliencia, y así, hacer posible una verdadera convivencia intercultural.

2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: EL RETO DE «INTERCULTURALIZAR» EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

En las últimas décadas, la educación intercultural ha ido evolucionando en paralelo a las transformaciones sociales y educativas, transitando hacia una educación que, de centrarse en las minorías, se muestra comprometida con el paradigma inclusivo, subrayando el valor enriquecedor de la coexistencia y la diversidad (Cernadas et al., 2019; Escarbajal, et al., 2019).

En España, la presencia masiva de personas extranjeras llevó a la necesidad de entender un proceso de redefinición de las políticas sociales, para responder a las demandas de esta nueva realidad. La década de los años 90 sería determinante, en la medida en que tendría lugar una masiva llegada de población inmigrante, lo que llevó a la educación intercultural a comenzar su andadura científica, estudiándose las normas y las propuestas educativas de esencia intercultural (Vicente da Silva y Goenechea, 2016). A partir de ese momento, comenzarían a proliferar en la comunidad científica numerosos trabajos en los que se reivindicaba la necesidad de que la perspectiva intercultural constituyera un objeto de estudio preferente en los planes de formación inicial y permanente del profesorado (Essomba, 2015; Rubio et al., 2019).

Más allá de reconocer que la puesta en práctica de la educación intercultural compete de forma exclusiva al sector docente, en la actualidad se admite que esta es una responsabilidad de todos los profesionales, quienes habrán de ejercer su labor desde la ética y la solidaridad hacia la diversidad cultural. En este sentido, la universidad actual asume el reto de «interculturalizar» su tejido curricular, impulsando prácticas educativas apoyadas en valores de solidaridad, tolerancia y comprensión de la alteridad cultural, al objeto de dotar a los futuros profesionales de las competencias cognitivas, prácticas y afectivas con las que desenvolverse eficazmente en escenarios interculturales (Jackson, 2015).

Aunque se admite la importancia de que la interculturalidad esté presente en las propuestas formativas de todos los grados universitarios, su trascendencia se incrementa en la formación proporcionada a los futuros profesionales de la educación (Essomba, 2015; Hinojosa y López, 2016), puesto que estos deben desarrollar su actividad profesional en espacios marcados por una alta afluencia de alumnado procedente de otros países y culturas. Esta formación, por tanto, conforma una dimensión estratégica que implica reorientar los planes de estudio universitarios (Peñalva y Leiva, 2019), para delimitar con transparencia las funciones a asumir y tener en cuenta las situaciones contextuales emergentes.

Teniendo en cuenta la realidad multicultural que caracteriza el siglo XXI, es fundamental reconocer la incidencia directa que todo ello plantea en profesionales de la educación que ejercen sus funciones tanto en contextos educativos formales como no formales. Desde esta perspectiva, ha de acentuarse el valor de las intervenciones socioeducativas que lleguen a diseñar e implementar los educadores y educadoras sociales, cuya presencia en la gestión de la diversidad cultural es relevante en la actualidad, por tratarse de una profesión de contacto con personas y colectivos muy diversos (Losada et al., 2015; Ruiz-Corbella et al., 2015).

La educación social, por tanto, no puede quedar al margen de la realidad multicultural envolvente (Rebolledo et al., 2020; Terrón et al., 2015; Terrón et al., 2017), puesto que a lo largo de la trayectoria profesional será necesario desempeñar funciones de acompañamiento que permitan ofrecer respuesta a colectivos diversos y vulnerables, incidentes en la conformación de una sociedad intercultural e inclusiva. Así, puede constatarse la necesidad de promover una formación intercultural que aborde distintas opciones, territorios y ámbitos de desarrollo profesional no solo destinada al colectivo docente, sino también a los profesionales de la educación social, bien en prácticas de mediación social e intercultural, prevención del racismo y la xenofobia, así como en el empoderamiento comunicativo para el fomento de la sensibilización social (Biasutti et al., 2019; Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2019; Calvet y Cavero, 2019; Cernadas et al., 2019).

En España, pese a las recomendaciones que insisten de forma reiterada en la urgencia de incluir en los planes de estudio universitarios cuestiones vinculadas con el paradigma de la heterogeneidad cultural, los resultados de diversos estudios permiten entrever que en dichos planes formativos no se asegura íntegramente la adquisición de competencias interculturales con las que responder a la diversidad (Leiva, 2012; Peñalva y Leiva, 2019; Rubio et al., 2019). En este sentido, a pesar de que la educación intercultural está presente en el currículum de los estudios de grado y posgrado españoles, aún no ocupa el puesto preferente que debería, ni se aborda desde una óptica transversal, lo que lleva a la necesidad de continuar aunando esfuerzos para que la formación universitaria quede impregnada de valores y actitudes imprescindibles en el contexto de una sociedad altamente diversa y con clara proyección multicultural.

3. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MINORÍAS ÉTNICAS: EL VALOR DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Desde una perspectiva conceptual y epistemológica, la mediación intercultural conforma un espacio de trabajo e investigación incipiente. Los estudios realizados hasta el momento centrados en analizar su evolución y el rol asumido por los mediadores interculturales en los centros educativos, admiten la coexistencia de diversas fases en el marco de la interculturalidad, además de diferentes vías con las que emprender la mediación en contextos interculturales (Rodrigo, et al., 2019), marcadas por el incremento del flujo migratorio, la evolución de la educación intercultural y la emergencia de un nuevo espacio profesional con cada vez más repercusiones en el sistema educativo.

En la actualidad, la mediación es valorada como una herramienta al servicio de la transformación educativa y social (Catarci, 2016), cuyo acento no recae únicamente en el colectivo inmigrante, sino en todos y cada uno de los estudiantes, para aprovechar la diversidad cultural como un pretexto con el que trabajar a favor del respeto a la diferencia.

Aunque es cierto que a lo largo de las últimas décadas las situaciones de conflicto se han considerado causa y componente en los procesos mediadores, la propia evolución del término permite admitir que, actualmente, se incluyen en el mismo otras variables que lo definen como una actividad reactiva y proactiva, cuya potencialidad reside en la capaci-

dad de ofrecer ayuda sin la necesidad de esperar la aparición de una situación problemática (Ortiz-Cobo y Bianco, 2020).

En las instituciones educativas, por encima de la prevención y resolución de conflictos puntuales, la mediación intercultural es considerada una forma de intervención que comprende múltiples perspectivas (Giménez-Romero, 2019):

- Apoyo y acogida al alumnado extranjero, prestando atención al desconocimiento de la lengua vehicular como forma de facilitar una correcta adaptación al marco escolar.
- Asesoramiento y orientación facilitada al alumnado extranjero una vez incorporado en nuestro sistema educativo, con la finalidad de esclarecer incertidumbres y alentar procesos inclusivos.
- Actuaciones de coordinación y asesoramiento proporcionado a las familias, alumnado y centro educativo, tejiendo redes que hagan factible un trabajo interdisciplinar.
- Asesoramiento pedagógico proporcionado al colectivo docente en relación con las medidas educativas más eficaces para atender al alumnado procedente de otros países.
- Actividades de prevención, planificación y ejecución de estrategias de resolución de conflictos.
- Diseño y colaboración en el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa en la línea de la educación intercultural.

En España, la mediación intercultural en los centros educativos forma parte de una perspectiva asociativa (Giménez-Romero, 2012, 2019), lo que lleva a prestar el servicio a través de un personal contratado previa concesión de una subvención en una convocatoria pública. Ello ha hecho surgir el mediador intercultural, como elemento clave para hacer realidad esta intervención socioeducativa. Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se presta atención a una figura que, en los últimos años ha cobrado gran relevancia en los centros educativos, figurando, entre sus funciones, el desarrollo de intervenciones socioeducativas destinadas a sentar las bases de una cultura escolar implicada con la interculturalidad y la inclusión educativa. Nos referimos, en concreto, a los educadores y educadoras sociales.

La inmersión de la educación social en el contexto educativo constituye un punto de inflexión y debate que lleva defendiéndose desde hace años con cierta sutileza, resaltando la importancia de favorecer el desarrollo de iniciativas con las que resolver las demandas de las nuevas realidades educativas que van gestándose en paralelo al cambio social, entre las que figura la presencia del alumnado inmigrante, con el consiguiente diseño de propuestas destinadas a responder a sus demandas más esenciales (Terrón et al., 2017).

En la comunidad científica, se acepta de forma unánime la indispensable labor de estos profesionales en los centros educativos (Arribakeri et al., 2013; Jiménez-Jiménez, 2013; Menacho, 2013), quienes no solo se centran en resolver conflictos, sino también en desarrollar actuaciones de prevención e intervención comunitaria, asesorando al profesorado y acompañando a estudiantes y progenitores, desde una concepción de la educación social

como disciplina centrada en promover un desarrollo integral, alentar procesos con los que construir la identidad personal y trabajar el empoderamiento y la resiliencia. Desde esta perspectiva, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales subraya el valor de que este profesional forme parte de los claustros de profesores, sea un miembro de los Departamentos de Orientación y desempeñe funciones de mediación y enlace con los distintos recursos sociales de la comunidad (CGCEES, 2015).

Para gestionar la diversidad cultural, la mayor parte de las funciones de los educadores y educadoras sociales en los centros educativos se enmarcan en una dimensión mediadora y preventiva, situando la mirada en aspectos relacionados con el absentismo escolar, la conflictividad y actuaciones emprendidas con el alumnado en situación de riesgo de exclusión social. No obstante, cabe advertir que la función de estos profesionales no se limita de forma estricta a estas situaciones y que su radio de acción no se centra tan solo en la compensación educativa, sino que lo que se busca es complementar y enriquecer todas las intervenciones puestas en marcha en los sistemas educativos.

Atendiendo a lo anterior, se advierte la necesidad de que la comunidad educativa vislumbre en la educación intercultural una forma no tan solo de desarrollar actuaciones puntuales en la línea de la tradición y conocimiento de otras culturas, sino que el reto pasa por asumir una perspectiva política y pedagógica que desemboque en una inclusión global de la interculturalidad en el modo de interpretar los fenómenos educativos.

La educación social, por tanto, debe formar parte de esta filosofía educativa, como una alternativa eficaz con la que trabajar a favor de la equidad, la igualdad de oportunidades, la convivencia positiva y la resolución de conflictos, como elementos consustanciales en la construcción de una escuela y una ciudadanía intercultural, democrática e inclusiva.

4. CONCLUSIONES

La actual sociedad española es plural y diversa desde todos los ángulos o puntos de vista, por lo que la complejidad de la identidad cultural requiere trabajarse desde la diversidad, como una forma de implicar a todas las culturas en un proceso de solidaridad y equidad responsable.

La perspectiva de la interculturalidad, exige la delimitación y el planteamiento de medidas pedagógicas fundamentadas en una educación intercultural e inclusiva, favoreciendo las condiciones para que los individuos sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas las personas. Así interpretada, la interculturalidad constituye una forma de pensamiento, una praxis socioeducativa y una reflexión sobre el acto educativo como un proceso de construcción cultural que acentúa la necesidad de superar prejuicios y estereotipos para garantizar idénticas oportunidades para todos y todas.

Uno de los ejes consustanciales de la intervención emprendida por los profesionales de la educación social en la actualidad es la atención a la diversidad, quedando la práctica totalidad de contextos de trabajo impregnados de esa diversidad, como si esta fuera una seña de identidad inherente a la intervención socioeducativa. Ello implica que ya desde la formación universitaria, se incluya la perspectiva de la diversidad en los planes formativos, y, con ella, la interculturalidad, reformulando los planes de estudio y las propues-

tas didácticas como forma de incidir en el universo de convicciones de estos futuros profesionales.

Como agente socioeducativo que forma parte de los profesionales inmersos en las actuales instituciones educativas y con claro compromiso en la gestión de la diversidad cultural, los educadores sociales precisan competencias interculturales con las que desempeñar su labor de la forma más eficiente posible en dicho contexto. En este sentido, puede constatarse la importancia de promover una formación intercultural capaz de abordar las múltiples opciones y ámbitos de intervención en los que estos tienen la posibilidad de desarrollar buena parte de sus funciones, como modo de contribuir a la puesta en valor de la mediación intercultural, así como al diseño, ejecución y evaluación de propuestas destinadas a prevenir el racismo y la xenofobia, trabajar el empoderamiento y la resiliencia y sensibilizar a la ciudadanía ante este tipo de cuestiones.

A este respecto, puede reconocerse la necesaria formación en competencias interculturales en la Educación Superior; lo que implica llegar más allá de plantear en los planes de estudio universitarios determinadas materias obligatorias que permitan el abordaje de la interculturalidad, para asumir una actitud favorable a la innovación educativa, que facilite la puesta en práctica de experiencias con las que propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos en lo referente a las creencias, concepciones y representaciones mentales que forman parte de los futuros profesionales de la educación.

La metodología y didáctica de la educación intercultural, así pues, debe apoyarse en planteamientos que permitan hacer realidad la convivencia positiva, en un espacio en el que la diversidad sea percibida como elemento al servicio del mutuo enriquecimiento y en el que se encuentra implicada toda la comunidad educativa, tejiendo redes colaborativas que permitan hacer de las instituciones educativas espacios inclusivos y tolerantes con la diversidad.

La mediación intercultural, junto con otras propuestas metodológicas, constituye un ingrediente indispensable para impulsar una educación comprometida con las minorías étnicas, en la que la presencia de los profesionales de la educación social, junto con el resto de agentes de la comunidad educativa, es necesaria para abordar, de forma decidida, una educación intercultural e inclusiva, capaz de sentar las bases de una sociedad equitativa y tolerante con la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arribakeri, M., Caballero, M. Huarte, J., Tanco, C. Biurru, A. Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos. RES. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf
- Biasutti, M., Concina, E. y Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teachers. *Sustainability*, 11(5), 1238. <https://dx.doi.org/10.3390/su11051238>

- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. J. (2019). Empoderamiento comunicacional: una estrategia de intervención comunitaria para superar los límites de la sensibilización social. *RES: Revista de Educación Social*, 29, 194-218.
- Calvet, N. L. y Cavero, O. B. (2019). Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 151-166.
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2015). *La Educación Social en el Estado Español: La profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito educativo*. Recuperado de <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgcees-es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf>
- Deppeler, J. y Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6. <https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1026671>
- Escarbajal, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and Community Schools. Learning to live together. *Sustainability*, 11, 1-9. <http://www.doi.org/10.3390/su11133734>
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Narcea.
- Essomba, M. A., Guardiola, J. y Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 43-62.
- Giménez-Romero, C. (2012). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 29, 18-35.
- Giménez-Romero, C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural*. Reus.
- Hinojosa, E. F. y López, C. (2016). Impact of intercultural teaching induction training. A review of research. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 1-19.
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.012>
- Jiménez- Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, 1, 81-106.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- López-Belmonte, J., López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Fuentes-Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 331-350.

- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Ortiz-Cobo, M. y Bianco, R. (2020). ¿Está en crisis la mediación intercultural escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 13(1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.15765>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). Interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55, 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Rebolledo-Gámez, T., Terrón-Caro, T. y Cárdenas-Rodríguez, R. (2020). Concienciando contra la xenofobia y el racismo: experiencia de innovación en Educación Social y Trabajo Social. En L. Torres-Barzabal y J. A. Morón-Marchena (eds.), *Innovación docente. Experiencias universitarias en Educación Social* (pp. 97-107). Octaedro.
- Rodrigo, M., Fernández-Larragueta, S. y Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58885>
- Rubio-Gómez, M., Martínez-Chicón, R. y Olmos-Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, M. y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.
- Terrón-Caro, T., Rebolledo-Gámez, T., Rodríguez-Casado, M. R. y Esteban-Ibáñez, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 141-164. <https://dx.doi.org/10.6018/j/233181>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez-Casado, M. R. (2017). Educación Intercultural Inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en las instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- Vicente da Silva, D. C. y Goenechea, C. (2016). Educação intercultural e formação de professores em contexto español para alunos imigrantes. *Educ. Pesqui, São Paulo*, 42(4), 1093-1108. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612162742>

Esther Santaella Rodríguez¹ y Nazaret Martínez-Heredia²

1. INTRODUCCIÓN

Que la infancia es un periodo clave en el desarrollo tanto biológico, como cognitivo y social de cualquier persona es algo innegable; que se trata de un periodo decisivo y que influye significativamente en el crecimiento del ser humano es algo obvio. En este texto en concreto nos centraremos en la primera etapa de la niñez, por considerar esta clave y decisiva para cualquier persona. Para referirnos a este periodo utilizamos el término primera infancia, aunque como concepto, este y otros parecidos, como infancia temprana, pueden resultar confusos, sin saber exactamente a qué edad concreta hacen referencia. La idea más aceptada al respecto es que aborda el periodo que va desde el nacimiento hasta la incorporación a la educación obligatoria o primaria, hablaríamos del periodo que abarca desde los 0 hasta los 6 años, aunque dependiendo del contexto esta puede variar entre los 6, 7 u 8 años.

De esta etapa vital cabe destacar que, los primeros años de vida son decisivos para asentar las bases de salud, bienestar y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida (Alliaume, 2018; Narodowski y Snaider, 2018; Lázaro, 2020). Una muestra clara de la importancia de este periodo se ve reflejado en el hecho de que garantizar el desarrollo satisfactorio de la primera infancia es una de las claves para la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNICEF, 2019). Sin embargo, pese a la relevancia que podemos encontrar en este ciclo vital, los niños y niñas a estas edades se ven especialmente expuestos a múltiples situaciones de riesgo, destacando de este modo la vulnerabilidad de los más pequeños a los condicionantes externos. En este sentido, la educación en esta etapa se convierte en una herramienta clave para reducir y contrarrestar las situaciones de exclusión que puedan sufrir los menores. Es importante señalar que, para poder hablar de una garantía universal de los Derechos Humanos, es imprescindible que las sociedades se

¹ Docente e investigadora del Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada).

² Docente e investigadora Posdoctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).

preocupen por asegurar la protección y atención integral de la infancia, atendiendo al interés superior de los menores (Acosta, 2009). A lo largo de este texto, se toma en consideración esta idea, pero poniendo el foco de atención en las edades más tempranas, por entender este como un periodo especialmente vulnerable.

A lo largo de este capítulo se realiza una revisión teórica acerca del tema objeto de interés, en este caso, la importancia de la educación en la primera infancia, como elemento imprescindible para protección de los menores y el fomento de su participación en la sociedad. Además, se destaca su valía para la reducción del riesgo de exclusión. Se ha optado por este tipo de trabajo ya que se ofrece un resumen y análisis profundo de toda la información aportada a lo largo del tiempo sobre un tema de relevancia como el que nos ocupa (Vera, 2009). Esto será de gran ayuda para obtener una visión general del estado de la cuestión. En concreto, se ha llevado a cabo una revisión teórica de tipo descriptiva. Este tipo de trabajos son recomendados por su utilidad en el campo de la educación. Concretamente, el objetivo de este análisis es: mostrar la importancia de la educación en la primera infancia como elemento indispensable para reducir el riesgo de exclusión.

De acuerdo con el modelo sugerido para esta publicación, a continuación, se presenta la información organizada en diferentes apartados, que toman en consideración los aspectos más destacados y de mayor relevancia en relación al tema objeto de estudio. En primer lugar, es fundamental delimitar claramente qué es la primera infancia y a qué hace referencia, así como los riesgos y situaciones de vulnerabilidad a los que se debe hacer frente y que atenta contra el desarrollo y bienestar de los más pequeños. Después, se expone la importancia de garantizar la educación en la primera infancia, como parte de los derechos fundamentales. Finalmente, se muestra el papel decisivo de la Educación Infantil para promover la justicia social y la igualdad de oportunidades.

2. LA PRIMERA INFANCIA

Son varios los conceptos o términos utilizados para hacer referencia a los primeros años de vida, conceptos como: primera infancia, infancia temprana, años iniciales, etc. Estos, pueden generar cierta ambigüedad dependiendo del contexto en el que nos encontremos (Palacios y Castañeda, 2009; UNICEF, 2013). Por ejemplo, UNICEF (2019) reconoce este periodo como el que va desde el nacimiento hasta los 8 años, además, destaca de él que se trata de la etapa de la vida del ser humano en la que el desarrollo se produce de forma más rápida. Sin embargo, para marcar una referencia, es importante aclarar que a lo largo de este texto, se utiliza el término primera infancia para hacer referencia al periodo que va desde el nacimiento hasta la incorporación a la educación primaria u obligatoria, como recomiendan diversos autores (Ancheta, 2012; Palacios y Castañeda, 2009), es decir, desde los 0 a los 6 años.

Por su parte, Jaramillo (2007) destaca de este periodo la rapidez con la que se producen los cambios, además, de resaltar el papel fundamental que juega este periodo en el desarrollo de la persona, e incluso, su influencia en la conducta a posteriori, esto hace que sea especialmente significativo el interés por esta etapa desde una perspectiva educativa y social.

Es importante señalar que, aunque se trata de un grupo poblacional con unas características generales comunes, dependiendo del contexto es posible topar con necesidades, características y situaciones diversas en lo que se refiere a educación y atención de la primera infancia. Nos encontramos con un grupo heterogéneo en el que, según el entorno y la comunidad, serán diferentes las experiencias vividas por los niños y niñas a edades tempranas (Barreto, 2014). Sin embargo, hay cuestiones claves y que son usuales a todas las personas durante este periodo vital, como es la necesidad de recibir una nutrición adecuada, así como estimulación, protección y cuidados. Estas, son premisas básicas para garantizar la supervivencia de los menores y su desarrollo (UNICEF, 2019).

A continuación, se plantean los principales riesgos a los que se ven expuestos los menores durante sus primeros años de vida, con la intención de destacar las posibles situaciones de vulnerabilidad a las que se debe de hacer frente.

2.1. Vulnerabilidad y riesgos en la primera infancia

Sánchez (2007) analiza la figura del niño como sujeto moral y una de las cuestiones en las que profundiza de la realidad de la infancia es sobre su vulnerabilidad, afirma que esta se debe a dos cuestiones fundamentales: la primera, es su permeabilidad, el grado en que sus relaciones con los demás y con el entorno influyen de manera significativa en su desarrollo y en la construcción de su persona; en segundo lugar, otro hecho que hace especialmente vulnerables a niños y niñas es su gran dependencia vital, la influencia inevitable que las acciones de los otros tienen sobre ellos. Ambas cuestiones, se hacen especialmente significativas si nos centramos en la primera infancia, se puede decir que dicha vulnerabilidad se acrecienta.

En este sentido, los problemas que generalmente afectan a las minorías o grupos vulnerables, suponen un riesgo añadido para la infancia en general, y para la primera infancia en particular. Algunos de los ejemplos más graves a día de hoy son el trabajo infantil, la prostitución o la trata de personas, todos ellos debido al aumento de la pobreza extrema en los últimos años. Todos estos son ejemplos de las múltiples situaciones de injusticia social que sufren niños y niñas (Barreto, 2014). Por su parte, Lázaro (2020) señala que las principales amenazas hacia la vida de los más pequeños se encuentran en: la pobreza, la violencia, la contaminación y deterioro del medioambiente, la inseguridad y los problemas de salud que puedan afectar a los progenitores o responsables del menor.

Betanzos y Villaseñor (2019) sostienen que uno de los aspectos que más incrementa la vulnerabilidad durante la primera infancia son las situaciones de pobreza, según los grupos sociales en los que viven y crecen los menores, esto genera unas circunstancias que afectan al desarrollo infantil, lo que influirá tanto a lo largo de la infancia, como durante la juventud y posterior adultez, ya que limita las oportunidades de aprendizaje y el equilibrio tanto físico, como cognitivo y afectivo.

Por otra parte, Carli (2011) señala como otro riesgo para los menores es la expansión de los medios digitales y virtuales, así como de la cultura audiovisual. Esto es causado, en parte, por el acceso abierto y prácticamente ilimitado a fuentes de información que no siempre están adaptadas a las características y necesidades de los más pequeños y, por otro lado,

por la gran exposición a la que se ven sometidos niños y niñas, a través de redes y espacios en los que prácticamente queda desdibujada la frontera entre lo público y lo privado.

Además, otra situación de vulnerabilidad que cabe enumerar está en el hecho de que en las grandes ciudades los niños cada vez tienen menos posibilidades de acceder de forma autónoma al medio físico y social para poder explorarlo y conocerlo, en muchos casos, no pueden crear por ellos mismo experiencias que les garanticen un aprendizaje, por ello, se deben crear espacios que permitan que esto suceda, facilitando así un desarrollo integral (Vila, 2000).

Después de exponer las situaciones y ejemplos de vulnerabilidad a las que se ve sometida la primera infancia, dependiendo del lugar donde nace y se desarrolla el niño o la niña, cabe destacar que estos riesgos aumentan si no se permite el acceso a los servicios educativos desde los primeros años de vida, ya que la educación en la primera infancia se convierte en un requisito imprescindible para reducir posibles desigualdades, es un instrumento clave para la equidad. Además, se trata de un derecho fundamental reconocido a la infancia.

3. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA COMO DERECHO

Después de enumerar las distintas situaciones de riesgo a las que se ve sometida la primera infancia, cabría preguntarse ¿cuál es el camino para poder erradicarlas? y, sobre todo, ¿qué se ha hecho hasta ahora por solventar este grave problema? En este sentido, se podría decir que la situación ha ido cambiando y evolucionando a lo largo del tiempo y todo indica que así seguirá siendo.

El siglo pasado es considerado el siglo de la infancia, debido a los grandes avances que se produjeron en lo que a protección de niños, niñas y jóvenes se refiere, especialmente, desde las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado hasta hoy. Esto está claramente condicionado por el hecho de que comienza a concebirse a los menores como personas y sujetos de derechos. La Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) marcó un antes y un después en la forma de comprender la figura de la infancia y los derechos que a esta se reconocen (Acosta, 2009). Sin embargo, que se reconozcan los derechos de la infancia no implica expresamente que estos se cumplan o respeten de forma integral y generalizada, es más, una de las vulneraciones se produce cuando no se escucha ni se invita a los menores a participar en aquellos temas que les afectan directamente (Castro, Ezquerro y Argos, 2016; Ramiro, 2016). En esta misma línea, Lázaro (2020) destaca que aún hay un tema pendiente en este sentido, que es el cambio en la concepción de la infancia, para pasar del de objeto de protección al de sujeto de derechos, este es un hecho especialmente significativo para las edades más tempranas. Aquí, la educación se convierte en una herramienta a través de la cual se pueden hacer efectivos estos otros derechos o libertades.

Por otro lado, es importante señalar que, hacer efectivos los derechos reconocidos a la infancia supone una garantía en el desarrollo económico y social, al mismo tiempo que expande las libertades del ser humano (Bula, 2009). Cada vez, es más evidente el interés de los estados por satisfacer las necesidades durante la infancia temprana, para ello nos

encontramos con una etapa educativa orientada a ello. Esto no solo se debe al interés por garantizar el derecho a la educación desde los primeros años de vida, que además sirve como herramienta para salvaguardar la igualdad de oportunidades y es indicador del bienestar infantil (Ancheta y Gareiz, 2014), sino que la educación durante la primera infancia, también se ha convertido en un elemento indispensable en las políticas de conciliación laboral y familiar (Ancheta, 2012).

En este capítulo nos centramos especialmente en el ámbito de la educación y su relación directa con los Derechos Humanos. Se puede afirmar que la educación en la primera infancia responde al derecho de la infancia y de cualquier ser humano a la educación. Ancheta y Lázaro (2013) hablan de la Educación y Atención de la Primera Infancia (en adelante EAPI) como un elemento indispensable para garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia. Por otro lado, Ancheta y Gareiz (2014) explican que reconocer la EAPI como parte de los derechos fundamentales implica: por una parte, confirmar que el aprendizaje comienza desde el momento en que se nace; y en segundo lugar, se reconoce que la educación y el cuidado durante la infancia temprana son inseparables, es decir, que identificar la educación en la primera infancia como un derecho, implica la concepción de que esta no puede separarse de la atención global al desarrollo del menor.

En este sentido, la CDN establece el marco de referencia sobre el que trabajar a favor del respeto y garantía de los derechos de la infancia, para ello, se defiende la premisa de que se deben de poner en marcha políticas públicas garanticen el cumplimiento de los mismos (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2019). Las medidas adoptadas por los estados responden a las necesidades de la sociedad y, en este sentido, los derechos humanos imponen un marco de actuación, a través del cual se ha de promover el respeto a la dignidad del sujeto de derechos, entendiendo que la infancia no queda fuera de esta premisa. Las políticas públicas se ven en la obligación de dar respuesta a las necesidades de la primera infancia (Guzmán, 2017). Por ello, es importante destacar el papel que juega la educación durante los primeros años de vida como instrumento imprescindible para garantizar el respeto a los derechos de niños y niñas.

4. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA HERRAMIENTA CONTRA LA EXCLUSIÓN

Después de analizar la situación de los menores durante sus primeros años de vida, así como reconocer los principales riesgos a los que se ven expuestos, y por los que pueden considerarse un grupo poblacional especialmente vulnerable, cabe destacar el papel que juega la educación y atención de estos como elemento indispensable para reducir el riesgo de exclusión y abordar de manera equitativa e integral aquellas situaciones que atentan contra su desarrollo. En este sentido, la escuela se convierte en la institución por excelencia para garantizar el respeto de los derechos de la infancia durante la primera etapa de vida, por entenderse como un espacio orientado al reconocimiento y atención de este periodo vital (Calle, 2017).

Ancheta y Gareiz (2014) explican que, la educación y el cuidado son inseparables durante la primera infancia, esto hace que las políticas públicas deban garantizar la EAPI

como un servicio universal, ya que se ampara bajo el paraguas de los derechos de la infancia. La educación durante los primeros años de vida es una herramienta para la equidad y la inclusividad desde los servicios públicos, esto, además de velar por el bienestar de los más pequeños, influye significativamente en el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, es importante señalar que en la actualidad aparece una necesidad más que consolida de atención a la primera infancia, más allá del ambiente familiar, que está relacionada con la conciliación laboral y familiar, por ello, resulta imprescindible fomentar la creación de espacios que garanticen el desarrollo armónico de los más pequeños (Vila, 2000). Este es uno de los motivos por los que en las últimas décadas la educación en la primera infancia ha tomado un papel destacado en las políticas públicas.

Garantizar el acceso universal a esta etapa educativa supondría promover un desarrollo más saludable, así como, garantizar el bienestar de niños y niñas durante sus primeros años, lo que a su vez se traduciría en resultados positivos a corto y largo plazo, tanto de manera individual como social (Narodowski y Snaider, 2018). Sin embargo, este acceso universal aún queda lejos de la realidad, son muchos los lugares en los que los menores de corta edad no tienen posibilidad de acceder a estos espacios educativos. En la mayoría de los casos quienes quedan fuera de estos espacios son quienes pertenecen a sectores sociales más desfavorecidos. A raíz de esto, la creación de espacios públicos orientados a la EAPI, debe dar respuesta también a otros problemas que afectan a la primera infancia, como el bienestar emocional y social, una nutrición adecuada u ofrecer posibilidades que aprendizaje que garanticen un desarrollo armónico e integral.

Alliaume (2018) enumera tres argumentos acerca del papel fundamental que juega la educación infantil en lo que a garantía de los Derechos Humanos respecta, así como, para la promoción de la justicia social: El primero es claro, el respeto a los derechos de la infancia para salvaguardar su pleno desarrollo, para ello, la EAPI no puede ser concebida como un mero recurso de protección, sino que, además, debe de favorecer la posibilidad de participar en la sociedad a los menores. El segundo argumento se centra en destacar la valía de la educación durante la primera infancia como un instrumento para la igualdad de oportunidades, ya que los primeros años de vida son fundamentales y marcan el futuro de los menores, de ahí, la importancia de romper con la idea mercantilista de la educación infantil. Finalmente, se argumenta como esta etapa es clave en el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. Por todo lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que la educación en la primera infancia, debe convertirse en una prioridad para las políticas públicas, al menos en aquellos estados que se precien ser garantes de los Derechos Humanos.

5. CONCLUSIONES

La primera infancia se considera un periodo clave en el desarrollo de cualquier persona, primero, porque es la etapa en la que los cambios se producen con mayor rapidez y, segundo, porque estos cambios y lo vivido durante esta etapa influirán de manera significativa a lo largo de toda niñez, e incluso, durante la juventud y adultez (Narodowski y Snaider, 2018). Son muchas las situaciones que demuestran la vulnerabilidad de la

primera infancia en la actualidad, como por ejemplo, la pobreza, la violencia o la inseguridad, entre otros (Lázaro, 2020). Es cierto, que estos problemas afectan a muchas personas, sin embargo, la infancia temprana se caracteriza por ser el momento en el que ser humano se muestra más vulnerable, por una parte, debido a su gran permeabilidad y, por otra, a su dependencia de factores externos para poder desenvolverse y desarrollarse (Sánchez, 2007).

Para poder evitar situaciones como las mencionadas anteriormente, o al menos reducir sus secuelas y paliar los efectos adversos que se pudiesen derivar de ellas, se reconoce la educación en la primera infancia como instrumento clave para promover la justicia social y la igualdad de oportunidades, dando la atención y ofreciendo los recursos necesarios a niños y niñas desde sus primeros años. Además, es importante mencionar que la educación es un derecho fundamental, que se debe reconocer y respetar desde el nacimiento. Cuando se habla de garantizar los derechos de la infancia, no solo se hace desde la concepción del menor como persona que requiere de protección, sino que se alude a la infancia como sujetos de derecho, por lo que también se debe promover su participación en la sociedad, especialmente en aquellas situaciones que le afecten directamente (Castro, Ezquerro y Argos, 2016; Ramiro, 2016; Lázaro, 2020). Para ello, se deben crear las estructuras necesarias que les capaciten para su libre desenvolvimiento y, en este sentido, no cabe duda de que la educación es un instrumento clave.

Es cierto que en los últimos años se ha producido un incremento considerable de las políticas públicas orientadas a la infancia temprana. En parte, esto es debido a intereses económicos y sociales, más orientados a garantizar la conciliación laboral y familiar, que a reducir los problemas de exclusión a los que se pueda enfrentar la primera infancia. Por otro lado, también se ha destacado la influencia de la Educación Infantil en los resultados que se obtienen en etapas educativas posteriores, esto puede llevar a desdibujar la identidad propia de este periodo educativo, de ahí la necesidad de reivindicar que la educación desde el nacimiento hasta la incorporación a la educación obligatoria, no puede separarse de la atención y el cuidado (Ancheta, 2016). Por ello, cabe señalar que, aunque ha aumentado el interés por la educación en la primera infancia, este aún es insuficiente, se necesita de un cambio en la concepción de la misma, así como garantizar el acceso universal y gratuito desde el nacimiento.

Después de todo lo expuesto a lo largo de este capítulo, se puede concluir que la educación en la primera infancia resulta fundamental para el desarrollo y el bienestar durante esta etapa, lo cual influirá significativamente a lo largo de toda la vida. Además, la EAPI promueve la justicia social, en la medida en que iguala oportunidades y, por tanto, se convierte en una exigencia para garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia y reducir el riesgo de exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2009). Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En J. Palacios y E. Castañeda (eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 27-37). Madrid: EOI y Fundación Santillana.

- Alliaume, J. (2018). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 4(2), 135-144. Recuperado de: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4886>
- Ancheta, A. (2012). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa actual. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 129-148.
- Ancheta, A. (2016). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 52-71. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5627>
- Ancheta, A. y Gareiz, G. (2014). El derecho a la educación de la primera infancia y los grupos vulnerables en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(6), 29-45.
- Ancheta, A. y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-122. DOI: 10.5944/educXX1.16.1.719
- Barreto, M. (2014). La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano. *Infancias Imágenes*, 13(2), 9-22. DOI: 10.14483/udistrital.jour.in-fimg.2014.2.a01
- Betanzos, N. A. y Villaseñor, K. M. (2019). Intervención socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (76), 751-759.
- Bula, J. I. (2009). Indicadores sociales y demográficos, atención a las necesidades básicas, cohesión social, derechos de la infancia. En J. Palacios y E. Castañeda (eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 15-25). Madrid: EOI y Fundación Santillana.
- Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 330-334. DOI: 10.14483/16579089.9953
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y Saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX* (pp. 31-56). Buenos Aires: Teseo.
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. DOI: 10.5944/educXX1.16455
- Guzmán, L. J. A. (2017). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, (20), 754-771. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45019/art54.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300809>
- Lázaro, A. (2020). Enfoque de derechos, también en la primera infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (74), 7-10. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/364660>
- Martínez-Núñez, M. D. y Muñoz-Zamora, G. (2019). Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia en la formación de educadores de párvulos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45 (1), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945186921>
- Narodowski, M. y Snaider, C. (2018). *La Educación de la Primera Infancia en Latinoamérica. Las diversas modalidades de atención en Uruguay, Paraguay, Colombia y Honduras*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Torcuato di Tella.

- Palacios, J. y Castañeda, E. (2009). Introducción. En J. Palacios y E. Castañeda (eds.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp.11-13). Madrid: EOI y Fundación Santillana.
- Ramiro, J. (2016). Los Derechos de los Niños en las políticas españolas para la infancia. *Revista de Derecho Político*, (95), 117-146. DOI: <https://doi.org/10.5944/rdp.95.2016.16234>
- Sánchez, M. J. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral. *Fundamentos en humanidades*, 8 (1), 179-192.
- UNICEF (2013). *Construyendo bases fuertes. Guía programática para la articulación del desarrollo de la Primera Infancia y la reducción del Riesgo de Desastres*. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-06/Guia_Construyendo-Bases_fuertes.pdf
- UNICEF (2019). *Identificar las desigualdades para actuar: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2020-02/20191203_UNICEF_LACRO_IdentificarLasDesigualdadesParaActuar_Resumen.pdf
- Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&nrm=iso
- Vila, I. (2000). Aproximación a la Educación Infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 41-60.

86

Cartografía de experiencias artistas para el empoderamiento de colectivos vulnerables/ vulnerados

Belén Massó-Guijarro¹ y Purificación Pérez-García²

1. INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DEL ARTIVISMO

¿Cómo el arte se introduce en lo social? ¿Y cómo se introduce lo social en el arte? A partir del año 1990 se viene produciendo lo que se ha dado en llamar el «giro social» o «giro participativo» en las artes (Bilbao, 2017). Múltiples corrientes del arte contemporáneo se han adscrito a un paradigma que defiende un «arte útil» (Bruguera, 2012), conectado con los retos sociales de su tiempo y capaz de producir transformaciones más allá de la propia esfera de lo artístico. Sin embargo, el debate sobre la función social del arte no es en absoluto novedoso, este «giro social» constituye una evolución contemporánea de las antiguas disputas de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, que ya se interrogaban sobre la necesidad de un arte integrado en la vida y fundido con el mundo y criticaban *l'art pour l'art* al considerarlo burgués y patrimonio exclusivo de una minoría privilegiada. En este sentido, Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo y teórico teatral alemán, constituye un referente clave de la defensa de un arte comprometido con la lucha de clases y la transformación social. En sus «Escritos sobre teatro», señala cómo el teatro moderno debe juzgar su valía no en la medida del interés que despierta por «la compra de entradas, es decir, por el teatro, sino si despierta su interés por el mundo» (Brecht, 2004, p. 226). Para reformadores como Brecht o Erwin Piscator (1893-1966), otro director y productor teatral alemán, el arte se tiñe de valor precisamente por su carga política, tal y como sucede en el contemporáneo artivismo. Como aduce García del Campo (2004), para estos autores «el arte solo tiene valor si es un medio. Un medio. Un medio: como lo ha sido siempre —contra todos los Absolutos— para algo. (...) lo fundamental en el arte, lo que le confiere el valor que pueda tener, contra todos los Absolutos, no es un qué sino un para qué» (p. 111).

1 Contratada predoctoral FPU, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

2 Profesora Titular de Universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Así pues, el giro social supone un llamado moderno para mezclar el arte con la vida y fusionar el territorio limítrofe de las prácticas artísticas con las pertenecientes a otras esferas, como la política o la educación. Así, se defienden propuestas de investigación y praxis que ligan el arte con cualquier esfera dentro de lo social y sin duda, este giro ético y social se encuentra en la base de la expansión de las prácticas y teorizaciones en torno a lo que se ha dado en llamar artivismo, un neologismo surgido de forma espontánea en el siglo XXI (Aladro-Vico et al., 2018) que designa un gran número de prácticas artísticas abocadas a la incidencia política y a la generación de transformaciones en las realidades concretas y locales de los individuos y comunidades (Medias-Lema, 2018).

Un interrogante central sobre las prácticas artivistas es su eficacia real para producir una incidencia o cambio en el plano social y político. Las posiciones al respecto se mueven entre la afirmación y confianza ingenua hasta el escepticismo sobre la posibilidad transformativa del artivismo, por considerar que lo único que puede ofrecer el arte en un contexto de neoliberalismo globalizado son soluciones homeopáticas a problemas de naturaleza estructural (Bishop, 2012). En este sentido, resulta de interés el trabajo de Duncombe (2016), que propone los neologismos de «æfecto» y «æficacia» para introducir la estimulación de afectos en la comprensión de los efectos y la eficacia potencial de las prácticas artísticas para producir cambios sociales. Según Duncombe (2016), investigador clave del «arte activista», los artistas y colectivos denominados artivistas buscan objetivos diversos y en muchos casos complementarios, entre los que se cuentan los siguientes: construir espacios de encuentro, animar a la participación y empoderamiento de grupos y colectivos, transformar y alterar la percepción de los sujetos sobre sus entornos cotidianos, hacer visibles injusticias o relatos y realidades invisibilizadas, generar disrupciones en los consensos dominantes sobre un determinado tema, inspirar la capacidad de imaginar realidades alternativas y animar la experimentación y a la expresión política, entre otros posibles fines. Por su parte, Jovičević (2014) se interesa específicamente por las tensiones entre el arte y el artivismo, por la primacía de uno frente al otro, y propone considerar cómo cuando el arte prevalece sobre el activismo puede lograr el objetivo final de las prácticas artivistas, pues logra subvertir el *statu quo*, cuestionar y socavar los modelos de comportamiento hegemónicos y naturalizados y transformar los parámetros éticos de la vida social.

Dejando a un lado, por el momento, estas discusiones de naturaleza más específica, en el artivismo el arte es puesto en juego como herramienta política y educativa, y esto permite generar transformaciones a múltiples niveles. Los efectos que generan estas experiencias se producen «hacia fuera», por los resultados que arrojan en forma de obras artísticas con capacidad de generar impactos y transformaciones en los públicos que las reciben. Y también lo hacen «hacia dentro», generando procesos de transformación profundos en las propias comunidades que protagonizan estas experiencias. Estas transformaciones tienen implicaciones profundas para el terreno de la intervención social y educativa, y es por ello que en este estudio presentamos algunos ejemplos de experiencias artivistas del contexto español y el argentino y discutimos el alcance social, educativo y político de sus efectos. El cribado y selección de las cuatro experiencias que integran esta cartografía ha sido realizada atendiendo a los siguientes criterios:

- *Criterio de contenido:* por constituir prácticas artivistas que abogan por la transformación social a través del arte, y por estar protagonizadas o involucrar de forma directa a personas y colectivos que tradicionalmente han visto vulnerado su derecho a la participación cultural y artística. En este sentido, el artivismo que interesa en este trabajo no es el de grandes artistas que realizan un arte comprometido con la lucha social, sino el que protagonizan individuos y comunidades que no pertenecen a una élite cultural y por ende, no profesional ni profesionalizada.
- *Criterio de accesibilidad:* al haber accedido a estas experiencias a través del trabajo de campo desarrollado en el marco de una tesis doctoral, que incluyó una estancia becada en Buenos Aires (Argentina), un referente internacional de prácticas artivistas, así como el trabajo de campo central de la tesis, desarrollado en el grupo de teatro «Fuera de la Campana» que posteriormente se abordará.
- *Criterio de variedad:* por arrojar un panorama amplio sobre la estrategia artivista aplicada a contextos diversos, que involucren colectivos y luchas sociales divergentes.

2. CARTOGRAFÍA DE EXPERIENCIAS

2.1. El Frente de Artistas del Borda: artivismo en la «institución total»

En su clásico ensayo *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, el sociólogo Ervin Goffman relataba con minucia los procesos de desposeimiento y mortificación del yo a los que eran sometidos los pacientes psiquiátricos en las instituciones totales. El Frente de Artistas del Borda (en adelante, FAB), fundado en 1984 en el Hospital Psiquiátrico de José Tiburcio Borda en la ciudad de Buenos Aires, constituye un poderoso ejemplo de cómo la participación artística puede incidir a nivel social, educativo y político para visibilizar los problemas que afectan a las personas con problemas de salud mental, revertir su etiquetado social negativo y mitigar la orfandad social que sufren. Desde su fundación, el FAB ha atraído el interés de investigadores y profesionales de distintas disciplinas (psiquiatría, trabajo social, artistas plásticos y escénicos, psicología) por su carácter pionero e innovador, y sus participantes son invitados a hablar en eventos que van desde congresos mundiales de Psiquiatría hasta reuniones de arte comunitario y combativo. La iniciativa fue emprendida por Alberto Sava, un especialista en mimo y teatro participativo, y por José Grandinetti, un psicólogo social impulsor del movimiento de reforma psiquiátrica internacional promovida a partir de los años 80. Esta reforma, también llamada «desmanicomialización», abogó por cerrar las instituciones psiquiátricas e integrar a las personas internadas en estructuras sociales y comunitarias normalizadas que garantizaran su dignidad y su acceso al estatus de ciudadanas de pleno derecho. El FAB, por tanto, constituye una «experiencia desmanicomializadora» (Zito-Lema et al., 2008, p. 446) dirigida a «producir arte como herra-

mienta de denuncia y transformación social desde artistas externados e internados del hospital Borda, posibilitando, a través de diferentes formas de presentación, que las producciones artísticas generen un vínculo con la sociedad» (Sava, 2008, p. 32). Desde su fundación hace más de tres décadas, el FAB realiza diversos talleres con frecuencia semanal (teatro participativo, desmanicomialización, expresión corporal y danza, letras, plástica, periodismo, fotografía y circo), cuenta con una radio comunitaria pionera en el ámbito, la Radio Colifata, que ha inspirado otras propuestas en el contexto español, como la Radio Nicosia. Los talleres son coordinados por profesionales que trabajan de forma voluntaria para evitar la dependencia de subvenciones y financiación externa, y la toma de decisiones sobre la actividad del Frente se coordina de forma distribuida a través de asambleas quincenales, donde participan en un diálogo horizontal los pacientes-artistas con el resto de personas del colectivo. Otra actividad fundamental del FAB son las salidas al exterior que promueve, para facilitar la circulación de las diversas producciones artísticas de los miembros, favoreciendo su inclusión en otros entornos, como modo de evitar el aislamiento social de las personas internadas.

2.2. Artivismo con personas sin hogar: teatro de la inclusión, Fuera de la Campana y el Centro Cultural Urbano

La «aporofobia» es un término acuñado por la filósofa Adela Cortina, con el que se refiere a «un tipo de rechazo peculiar, distinto de otros tipos de odio o rechazo, entre otras razones porque la pobreza involuntaria no es un rasgo de la identidad de las personas» (Cortina, 2017, p. 42). Con la intención de combatir, en un sentido amplio, los crecientes rasgos aporofóbicos presentes en nuestra sociedad y generar un espacio de democracia cultural para la participación artística de las personas sin hogar, surgieron los dos grupos de teatro que se presentan en esta sección. Así pues, Teatro de la Inclusión (en adelante, TI) fue el nombre dado por un grupo de personas sin hogar que se propusieron usar el teatro como espacio alternativo a la institucionalización en la ciudad de Sevilla (Cordero-Ramos y Muñoz-Bellerín, 2019). A lo largo de sus 12 años de recorrido, más de 63 personas en situación de vulnerabilidad han pasado por el grupo, se han producido 6 obras teatrales distintas, que han sido representadas en más de 90 ocasiones, tanto en espacios teatrales no convencionales (plazas, cárceles, universidades, institutos de enseñanza secundaria, jornadas de ONG, etc.) como en salas teatrales, públicas y privadas. Por su parte, «Fuera de la Campana» (en adelante, FDC) surge en Granada inspirado por la propuesta sevillana. Cuenta con una trayectoria de casi dos años y hasta la fecha ha creado un único espectáculo, que ha sido representado dos veces en el entorno universitario. FDC nació en el seno de una asociación de ayuda a personas sin hogar, y en el grupo coparticipan personas en situación de vulnerabilidad con otras que no lo están. Estas experiencias artivistas se encuentran en el territorio fronterizo del «teatro aplicado» y la intervención social y educativa, donde no se pretende instrumentalizar el teatro al servicio de una idea de inclusión social, a través de la cual se

trata de acomodar los rasgos desviados de las personas sin hogar para que puedan incluirse en la convención hegemónica de «sociedad» (Massó-Guijarro, 2019). Los grupos se constituyen como un espacio de libre expresión donde la experiencia educativa-teatral, llevada a cabo con un grupo heterogéneo, iguala durante un tiempo y espacio concretos a quienes participan. En los talleres, todo participante que se involucra, trasciende su rol social (como voluntario, usuario, investigador, trabajador social) y participa en unas condiciones de igualdad. Se conforma un «como si» igualitario que remite al mundo de la imaginación, donde otros mundos son posibles y que, no en vano, está unido al teatro. Otro ejemplo próximo en cuanto a la filosofía que lo anima pero geográficamente lejano, lo encontramos en el Centro Cultural Urbano, espacio situado en Montevideo (Uruguay) perteneciente al área Ciudadanía y Diversidad Cultural de la Dirección Nacional de Cultura, que se enfoca específicamente a garantizar los derechos culturales entre la población en situación de calle (Simonetti, 2018). Este centro encarna una política orientada a la democracia cultural, de la que resultan múltiples acciones artivistas. Del mismo modo que ocurre con el FAB, o en TI y FDC, el arte no es puesto al servicio de un programa de reinserción social, sino que se ofrece en tanto instrumento político y social para aquellas personas que han visto vulnerado su derecho a la participación artística y cultural.

2.3. Efectos de las prácticas artivistas

En lo que respecta los efectos de las experiencias descritas (o «æfectos», según la terminología propuesta por Duncombe, mencionada en la introducción), vale señalar en primer lugar el considerable potencial de empoderamiento de estas prácticas (Saeed, 2015) para las personas y comunidades, a través de los procesos participativos y educativos que convocan. Este empoderamiento va de la mano del concepto de concientización, estableciéndose aquí un claro nexo de las prácticas artivistas con las pedagogías críticas de raíz freireana (García Gómez y De Vicente Hernando, 2020). Las experiencias impactan en la subjetividad de sus participantes, logrando, en el caso del FAB, revertir los procesos de deshumanización que conlleva habitar la institución total a través de un readueñamiento del propio cuerpo. La participación en el FAB posibilita una refundación identitaria que implica salir de la etiqueta de «enfermo mental» y redefinirse como «artista», a través de los procesos de reconocimiento social que conlleva formar parte del colectivo. De forma semejante a lo que sucede en el FAB, los participantes de FDC y TI también pueden escapar a su etiqueta de «personas sin hogar» o «en déficit» y conquistar agencia redefiniéndose bajo parámetros distintos, como artistas y participantes de un taller y no en tanto usuarios de un servicio de asistencia social.

Reconquistar un rol activo en la propia vida supone un pilar fundamental de estos grupos. Muchas personas etiquetadas como «anormales», «sin recursos» u outsiders están ancladas a formas de control y disciplina muy limitantes y estrictas que condicionan fuertemente su percepción identitaria y su horizonte de autodefinición (Foucault, 2001). En este sentido, las metodologías artísticas permiten desarrollar aprendizajes centrados en el cuerpo que contribuyen a transformar los *habitus* que limitan la percepción

de lo posible y encadenan a círculos de pensamiento y acción impuestos. El espacio ficcional convoca un enclave de seguridad para probar posibilidades, imaginar alternativas a «lo real» y ensayar miradas nuevas hacia uno mismo. La apertura a mayores y mejores oportunidades para redefinirse permite fortalecer la autoestima, reconvertir estigmas interiorizados y encontrar el «poder dentro» necesario para el empoderamiento. Asimismo, el arte posibilita una «distancia estética» (Bruun, 2017) con la propia vida; así, mediante la construcción de situaciones imaginarias, se pueden ensayar distintas posibilidades de comportamiento y atribución de sentidos. En algunos casos, a través del espacio ficcional puede incluso alcanzarse el clima necesario para revelar sucesos traumáticos de la propia vida que habían quedado ocultos (Palidofsky, 2010), con los efectos terapéuticos que ello conlleva.

Para las personas participantes de estas experiencias reconstruir su tejido social y una identidad de pertenencia a una comunidad constituye un reto fundamental, en este sentido, relatan cómo en ellas encuentran «refugios» de un entorno vital hostil, a través del contacto y la relación afectiva con el grupo (Simonetti, 2018). Los rituales cotidianos del teatro operan como un «hogar» simbólico para personas necesitadas de él, donde emergen relaciones de solidaridad y compañerismo.

Por otro lado, estas experiencias convocan espacios de reconocimiento para personas en situación vulnerable que permiten combatir la sensación de invisibilidad que habitualmente padecen (Cordero Ramos y Muñoz Bellerin, 2019). Establecer espacios inclusivos a través del arte permite combatir el desconocimiento, los estereotipos y la estigmatización de diversos colectivos. En este sentido, asistir a los espectáculos y acceder a la producción artística de las personas estigmatizadas puede conducir hacia una desensibilización ética en los públicos, con un alcance social amplio, y configurarse como herramientas para la lucha política y el reconocimiento de derechos de los colectivos subalternos (Castro y Álvarez, 2016). Esto sucede con especial intensidad en las prácticas *artivistas* teatrales, pues el teatro, en tanto fenómeno social en vivo, configura un proceso relacional y *performativo* (Bruun, 2017), un *convivio teatral* (Dubatti, 2011) que compromete a actores y público en un espacio y tiempo reales para recrear un espacio tiempo imaginario. Todo ello posibilita una respuesta emocional directa del público y en el caso de los espectáculos generados por colectivos y personas estigmatizadas, pueden desencadenar procesos de compromiso ético hacia las desigualdades por la radical exposición de los espectadores al «rostro del otro» vulnerable. Así lo desarrolla Thompson (2014) en varios trabajos, donde acuña el concepto de «estética del cuidado» para referirse a la sinergia que se establece entre la estética y la ética en este tipo de experiencias performativas.

En otro orden de cosas, las experiencias que hemos descrito pueden producir efectos transformadores a nivel profesional e institucional. En el caso del FAB, este colectivo autoorganizado propone una alternativa a los modelos de intervención dominantes en el ámbito de la salud mental, que habitualmente promueven la inclusión de actividades artísticas como una variable más del programa terapéutico. El FAB no se identifica con ciertas funciones que habitualmente se han atribuido al arte en este tipo de contextos, como la de arte-terapia (Ferigato et al., 2011), sino que se plantea un objetivo de naturaleza política: transformar las prácticas en salud mental, y reconquistar

de los derechos sociales y políticos del colectivo de personas internadas (Victoria, 2016). En este sentido, Sava (2008) señala cómo el FAB posibilita denunciar diversas prácticas de maltrato ejercidas por la institución (como la sobremedicación de pacientes, la falta de personal o el recorte de libertades individuales) al conferirles visibilidad pública a través del relato de las propias personas afectadas y por ende, generar cambios hacia dentro de la institución. Asimismo, el Frente, al compartir sus producciones artísticas en diversos contextos, contribuye a desbaratar el imaginario social de la locura centrado en el déficit y a visibilizar y fortalecer la agencia de individuo como agente creador de cambios. De modo semejante, en FDC y TI también se logra una problematización de la imagen de los mal llamados «colectivos vulnerables» y un cuestionamiento radical de muchas de las convenciones propias del ámbito del trabajo y la educación social, como supone la *perfilización* (Núñez, 2002) de ciertos sectores sociales que se consideran «peligrosos» o «desviados» y se presentan una serie de rasgos y necesidades compartidas que demandan la intervención profesional. En contraposición, en FDC y TI se apuesta por estrategias inclusivas, donde se busca explícitamente a través de la mezcla de personas con diversos estatus socioeconómico, sin elevar la condición de «vulnerable» a la categoría de identidad totalizante de las personas que sufren desigualdad social y sin centrarse en los déficits que hay que paliar a través de una estrategia de intervención estandarizada.

Para finalizar, aludiremos brevemente a los efectos de estas experiencias en el sentido artístico y estético. La pregunta sobre si pueden juzgarse con los mismos criterios estéticos las producciones de arte activista y las de arte profesional es recurrente en el ámbito. Los protagonistas de las prácticas activistas que aquí se han revisado son artistas no profesionales que en muchas ocasiones presentan problemáticas (también potencialidades) particulares, cuestión que dificulta competir con las producciones profesionales si usamos la concepción tradicional y habitual de «calidad artística». Así pues, parece necesario un marco distinto para enjuiciar la calidad de las producciones alternativas al discurso canónico occidental sobre la calidad, que exceda el enfoque centrado exclusivamente en el virtuosismo estético y las dimensiones comunitarias y sociales (Erven, 2016). La calidad, así, podría ser comprendida en términos relacionales, de afectos y experiencias compartidas, lo que reta las dicotomías entre alta y baja cultura, entre arte popular y arte de élite. Esta discusión conecta con los conceptos de democratización y democracia cultural y es una clave transversal de este ámbito de pensamiento y praxis. Por último, a nivel artístico estas experiencias permiten ampliar el paradigma estético a través de la inclusión de sujetos «no normativos». Esto puede conducir a una revisión del modelo de belleza hegemónica en el mundo del arte y a una ampliación del universo estético.

Para finalizar, ofrecemos una tabla de los principales efectos que hemos ido desarrollando, articuladas en torno a las dimensiones esenciales que consideramos esenciales:

TABLA 85.1
Efectos de las experiencias artivistas

Efectos en la subjetividad de los participantes.	Refundación identitaria: del «ser de déficits» (persona sin hogar, paciente psiquiátrico, persona vulnerable) al artista.
	Asunción de un rol activo en la propia vida, frente al rol de «usuario» o «paciente».
	Ruptura o resignificación de estigmas.
	Mejora de autoestima.
	Reconstrucción tejido social y sentimiento de pertenencia.
	Distancia de la propia vida, creación de un espacio ficcional.
	Conquista de un «hogar» simbólico.
Efectos en el terreno del paradigma profesional de intervención social y educativa.	Subjetivación política.
	Ruptura paradigmas de intervención hegemónicos.
	Transformación de la estructura relacional monológica entre paciente/usuario y profesional.
Efectos en la sociedad (públicos).	Cuestionamiento dicotomías exclusión-inclusión social.
	Puesta en valor del potencial artístico de las personas estigmatizadas.
Efectos artísticos.	Desarrollo compromiso ético con la desigualdad social.
	Ruptura de la dicotomía alta cultura/baja cultura.
	Paradigma de democracia cultural vs. democratización cultural: «Todos somos artistas».
	Ampliación del universo estético a través de la inclusión de los sujetos no normativos, de los cuerpos contrahegemónicos y las voces silenciadas.

Fuente: elaboración propia.

3. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En este momento conclusivo retomaremos brevemente la pregunta de la introducción que apuntaba a los alcances reales y posibles limitaciones del artivismo. Como veíamos, algunos autores sospechan que este tipo de prácticas puedan acabar por convertirse en «soluciones homeopáticas» de problemas sociales para cuya transformación el arte se muestra impotente. En las experiencias analizadas podemos observar cómo el arte se muestra capaz de producir transformaciones efectivas en múltiples dimensiones, siempre y cuando seamos capaces de centrar la mirada en los pequeños cambios que convocan en lo cotidiano. En

otro orden de cosas, convendría revisar el uso habitual del concepto de «artivismo», pues suele aplicarse a obras de artistas profesionales involucrados en luchas sociales y políticas, y no tanto para el tipo de prácticas aquí revisadas, que involucran a sujetos no profesionales que han visto tradicionalmente vulnerado su acceso al mundo de la cultura y el arte. El artivismo, tal como se viene entendiendo en su sentido clásico, puede acabar por reproducir las mismas desigualdades que pretende combatir, pues reproduce una vez más la distancia entre «los que saben» y pueden hacer cultura y arte comprometido (artistas profesionales) y los que «no saben» y deben recibir esos mensajes (espectadores). La idea de artivismo que se defiende en este trabajo apuesta por un quebrantamiento radical de esta desigualdad constitutiva. Se sostiene la tesis de que un arte auténticamente artivista y con potencial de transformación debe erigirse desde la base, convocando a los que han quedado fuera, y no desde la élite cultural y burguesa. Debe construirse con gestos cotidianos, con procesos de largo recorrido. Debe partir de procesos de autoorganización y del establecimiento de espacios de escucha y libre expresión.

Agradecimientos

Esta investigación cuenta con la financiación obtenida a través del contrato predoctoral FPU16/05706, de la beca de movilidad SANTANDER Investigación 2019 y también del proyecto I + D «Nomadis» (RTI2018-097144-B-100).

BIBLIOGRAFÍA

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *COMUNICAR*, 26(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Bilbao, A. (2017). Rhetoric, social value and the arts: But how does it work? En *Rhetoric, Social Value and the Arts: But How Does it Work?* (pp. 1-172). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45297-5>
- Bishop, C. (2012). Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship . In *Participatory art and the politics of spectatorship* (1.ª ed.). Verso.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Barcelona. Alba Editorial.
- Bruguera, T. (2012). *Introducción acerca del Arte Útil*. Introducción Acerca Del Arte Útil Por Tania Bruguera. <http://www.taniabruquera.com/cms/528-1-Introduccion+acerca+del+Arte+util.htm>
- Bruun, E. F. (2017). Towards a new «we»: Applied theatre as integration. *Applied Theatre Research*, 5(3), 225–238. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.225_1
- Castro, I. y Álvarez, G. (2016). La praxis teatral como herramienta política para la lucha subalterna. Un enfoque antropológico. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 47(1).
- Cordero Ramos, N. y Muñoz Bellerin, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, 22(3), 485-498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia: el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Dubatti, J. (2011). El teatro de Buenos Aires en el siglo XXI: Pluralismo, canon «imposible» y post-neoliberalismo. *Latin American Theatre Review*, 45(1), 45-73. <https://doi.org/10.1353/ltr.2011.0046>
- Duncombe, S. (2016). Does it work? The effect of activist art. *Social Research*, 83(1), 115-134. <https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005>
- Erven, E. Van. (2016). *The tension between community and art*. 9783 (April). <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059748>
- Ferigato, S., Sy, A. y Resende Carvalho, S. (2011). Explorando las fronteras entre la clínica y el arte: Relato de una experiencia junto al Frente de Artistas del Borda. *Salud Colectiva*, 7 (3), 347-363. <https://doi.org/10.18294/sc.2011.270>
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid. Ediciones Akal.
- García del Campo, J. P. (2004). El conflicto y la escena: Arte y Política en Piscator. *Revista Riff-Raff*, 26, 107-115.
- García Gómez, T. y De Vicente Hernando, C. (2020). The forum-theatre as a didactic tool for the educational change. *Educacion XXI*, 23(1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- Jovićević, A. (2014). More than activism, less than art: The heritage of bertolt brecht and theodor adorno in contemporary theatre. *Forum Modernes Theater*, 29(1-2), 37-46. <https://doi.org/10.1353/fmt.2014.0004>
- Massó-Guijarro, B. (2019). La diversidad a escena: estudio sobre una experiencia de teatro inclusivo. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(2), 29-41.
- Mesias-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, XXVI(57), 19-28.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Palidofsky, M. (2010). If I Cry for You ... Turning unspoken trauma into song and musical theatre . *International Journal of Community Music*, 3(1), 121-128. <https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.121/7>
- Saeed, H. (2015). Empowering Unheard Voices through ‘Theatre of the Oppressed’: Reflections on the Legislative Theatre Project for Women in Afghanistan-Notes from the Field. *JOURNAL OF HUMAN RIGHTS PRACTICE*, 7(2), 299-326. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huu028>
- Sava, A. (comp.) (2008). *Arte y desmanicomialización. Una puerta a la libertad en Hospital Psiquiátricos Públicos de Argentina*. Buenos Aires. Ediciones Artes Escénicas.
- Simonetti, P. (2018). *Derechos culturales, ciudadanía cultural y procesos subjetivos: el caso del centro cultural Urbano*. 18-38.
- Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. En *Ethics and the Arts* (pp. 125-135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12
- Victoria, G. (2016). Sujetos des-sujetados: intervención artística en contextos de vulnerabilidad. En *Fundamentos estéticos. Reflexiones en torno a la batalla del arte* (Editorial, Issue January). La Plata, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Zito-Lema, V., Siculer, S., Barraco, A. y Sava, A. (2008). Interdisciplina y desmanicomialización. *Psicoanálisis*, XXX(2,3), 429-453.

87

El teatro como experiencia educativo-social transformadora en contextos vulnerables: revisión crítica de literatura

Belén Massó-Guijarro¹ y Purificación Pérez-García²

1. INTRODUCCIÓN: EL «TEATRO APLICADO» COMO CAMPO TRANSDISCIPLINAR EN EXPANSIÓN

En las últimas décadas, se aprecia un interés creciente en la comunidad científica por investigar las posibilidades que ofrece el teatro para trabajar en entornos educativos y sociales de especial dificultad social. Numerosas experiencias y estudios muestran las infinitas posibilidades que ofrece el establecimiento de sinergias entre los mundos del arte escénico y la educación (en sus modalidades formales, no formales e informales). Sin embargo, la gran variedad de prácticas y enfoques disciplinares englobadas en el ámbito exige un marco general que facilite un estudio riguroso que pueda conducir a una expansión de las posibilidades teórico-prácticas del campo.

El *applied theatre* o teatro aplicado (en adelante, TA), supone un «término paraguas» surgido en la década de los noventa en Inglaterra que nos ofrece un formidable marco para la sistematización de las teorías y prácticas que hacen uso del teatro para finalidades diversas. Actualmente este concepto se halla en fase de plena expansión, como muestran los congresos periódicos organizados por la asociación Internacional «Drama in Education» (IDEA) en el contexto europeo, los que coordina la red Dramatiza en el contexto latinoamericano (red actualmente en proceso de traslado al entorno español), y la existencia de revistas científicas especializadas en el ámbito, como *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, en el panorama anglosajón, o *APES: Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, en el contexto español. El interés por explorar las posibilidades de las artes escénicas para generar prácticas educativas transformadoras también se refleja en la existencia del máster de la Universidad de Valencia denominado «Teatro Aplicado» y en la celebración anual de las «Jornadas sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas» organizadas por el Ministerio de Cultura y Deporte desde 2009. A estas experiencias se le unen iniciativas más recientes como las «I Jornadas Internacionales de Artes Escénicas, Educación y Transformación Social», celebradas por primera vez

1 Contratada predoctoral FPU, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

2 Profesora Titular de Universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

en 2020 en la Universidad de Granada. Estos encuentros suponen momentos fundamentales para el fortalecimiento de las redes de investigación y praxis entre los profesionales del ámbito del TA.

En este capítulo proponemos, en primer lugar, una aproximación general al concepto del TA y a sus distintas definiciones, para después abordar las distintas categorizaciones que se han realizado sobre el campo. En segundo lugar, nos detendremos en las investigaciones referidas a prácticas y discursos sobre los usos sociales, políticos y educativos del teatro en contextos de vulnerabilidad social. Así pues, nos interesaremos por la conjunción del teatro aplicado con la investigación y la práctica en intervención social y educativa para la inclusión de grupos vulnerables, ahondando en el modo en que las sinergias disciplinares entre el teatro y la educación han producido conocimiento en torno al papel del arte en la transformación social y han arrojado luz sobre nuevas maneras de trabajar con las personas en situación vulnerable. También discutiremos los enfoques epistemológicos que la literatura científica viene usando para comprender los procesos de TA y las dificultades inherentes a este campo de reflexión y praxis.

Las revisiones de literatura resultan especialmente relevantes para una disciplina emergente como es el TA, ya que permiten abrir nuevas líneas de investigación, expandir las posibilidades de las ya existentes, e imbuir rigor científico a un campo que cuenta con una larga tradición desde la perspectiva práctica pero no así desde la investigación. La metodología implementada en este trabajo es la revisión crítica de una selección de la literatura científica actualizada (relativa a los últimos diez años), recabada en WOS y Scopus, las dos bases de datos de mayor impacto internacional. No obstante, también se han tenido en cuenta contribuciones científicas de relevancia no indexadas en estos registros, para eludir el claro sesgo etnográfico que excluye un gran número de aportaciones provenientes de los países del hemisferio sur y así evitar el frecuente *epistemicidio* (Santos, 2010) perpetrado por el poder académico. Así sucede en el caso de Argentina, que constituye un referente internacional en la promoción e investigación de prácticas arte-transformadoras y es un país pionero en el ámbito del teatro comunitario, pero sin embargo sus investigaciones no están recogidas en las bases de datos que se consideran de impacto en los países del norte.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR «TEATRO APLICADO»?: CONCEPTO Y MODALIDADES

Según Nicholson (2005), investigadora pionera del TA, este concepto engloba las «actividades dramáticas que existen principalmente fuera de las instituciones teatrales convencionales y que están destinadas específicamente a beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades» (en Sedano-Solís, 2019, p. 106). Nicholson acentúa como rasgo definitorio del campo su interés por las prácticas teatrales que suceden en espacios no convencionales, aquello que Remedi (2015), desde Uruguay, llama el «teatro fuera de los teatros». Por tanto, el TA desborda la comprensión clásica del teatro, interesándose por lo que sucede «en los márgenes».

Por otro lado, Motos y Ferrandis, investigadores responsables de introducir el término en el contexto hispanohablante y autores del libro *Teatro aplicado: teatro del oprimido, tea-*

tro playback, *dramaterapia* (2015), primera publicación en España sobre la materia, matizan que el TA ha de ser «una praxis que genere conocimiento crítico capaz de promover el cambio en el ámbito personal y social, desde la reflexión y la acción, ya sea en la educación formal y no formal, en la acción social, en la psicoterapia o en la formación continua dentro de una empresa» (Motos y Ferrandis, 2015, p. 11). La noción de cambio, de transformación, se encuentra, pues, para Motos y Ferrandis, en el mismo corazón del TA. En este sentido, autores como Landy y Montgomery (2012) hablarán directamente de *theatre for change*.

De las distintas definiciones puede deducirse el amplio espectro que abarca el ámbito del TA. El TA se refiere siempre a teatro y «algo más»; la inconclusión del propio binomio evoca la enorme multiplicidad de prácticas y enfoques que recaen en su seno. Así pues, y basándonos en esfuerzos de categorización de diversa autoría, a continuación ofrecemos un compendio de las distintas modalidades en las que puede manifestarse el teatro aplicado. No obstante, cabe destacar que las categorías expuestas en esta taxonomía no deben entenderse como compartimentos estancos, ya que la mayoría de prácticas de TA ocupan espacios fronterizos que desbordan cualquier esfuerzo posible de encasillamiento.

TABLA 87.1

Categorizaciones posibles de las diversas modalidades de TA

Categorización de Nicholson, 2005 y Prendergast y Saxton, 2009)	Teatro en Educación (<i>Theatre in Education</i>).	
	Teatro Popular (<i>Popular Theatre</i>).	
	Teatro del Oprimido (<i>Theatre of the Oppressed</i>).	
	Teatro en la Educación Sanitaria (<i>Theatre in Health Education</i>).	
	Teatro para el Desarrollo (<i>Theatre for Development</i>).	
	Teatro Penitenciario (<i>Prison Theatre</i>).	
	Teatro Museo (<i>Museum Theatre</i>).	
	Teatro Reminiscencia (<i>Reminiscence Theatre</i>).	
Categorización de Balme (2013)	Formas terapéuticas: Psicodrama y Teatro de la Espontaneidad de Jacob Levy Moreno (1889-1974).	
	Formas educacionales: Jane Addams (1860-1935), Neva Boyd (1876-1963) y Viola Spolin (1906-1994), Bertolt Brecht (1898-1956).	
	Formas políticas: Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1931-2009)	Teatro imagen.
		Teatro periodístico.
		Teatro invisible.
Arco-iris del deseo.		
Teatro-foro.		

TABLA 87.1 (continuación)

Motos y Ferrandis (2015)	Teatro en la Educación
	Dramaterapia
	Teatro Social
	Teatro en la Empresa

Fuente: elaboración propia.

Algunos investigadores (Linds y Vettraiño, 2012) señalarán como rasgos centrales de las prácticas de TA el hecho de que tengan lugar en comunidades, instituciones o grupos específicos, y que partan de premisas de democracia cultural. En este sentido, el TA puede comprenderse como un modalidad específica de política cultural enmarcada en el paradigma de democracia cultural, enfoque que supera el de la democratización cultural (Bayardo, 2008) que aspiraba a ensanchar las posibilidades de los sectores vulnerados en su derecho a participar en la vida cultural, promoviendo acciones que acercaran la cultura ya existente a «los desposeídos» y otorgando un papel vital a la difusión de las manifestaciones de la cultura de tipo profesional. Por su parte, la democracia cultural parte de una visión plural y descentralizada del concepto de «cultura» y apuesta por su consideración como recurso para el desarrollo sociocomunitario (Yúdice, 2002) al tiempo que reconoce las posibilidades de cualquiera para crear y no meramente reproducir la cultura de élite. Así, la democracia cultural busca la participación activa de los individuos y comunidades en la creación de cultura y no solamente en su consumo, promoviendo modelos más localizados y comunitarios, dando valor a las «periferias» frente a los «centros» y deconstruyendo la falsa dicotomía entre alta cultura y baja cultura, entre el «Arte» con mayúsculas de los profesionales y el «arte» con minúsculas de las comunidades (Massó-Guijarro, 2018).

No es novedoso afirmar que la creación escénica puede desencadenar procesos de reconquista de derechos sociales y culturales, al permitir que las personas se posicionen como sujetos activos de su propia experiencia estética y educativa (Boal, 2015). El TA, entendido bajo esta perspectiva, busca que personas y comunidades que han quedado fuera de los circuitos de producción de cultura se integren en él, abogando por un concepto amplio de arte y cultura. El TA tiene vocación de alteridad (Motos y Ferrandis, 2015), pues sus prácticas se centran siempre en individuos, grupos o comunidades donde se activan las posibilidades del arte para producir transformación social. Es por ello que el TA, en sus diversas modalidades, supone un potente dispositivo que habilita la palabra y enriquece las posibilidades expresivas de personas y colectivos estigmatizados y silenciados.

3. INVESTIGANDO LAS PRÁCTICAS DE TEATRO APLICADO: UN RETO EPISTEMOLÓGICO

Analizando la literatura disponible en el ámbito del TA aplicada a contextos de vulnerabilidad social, y haciendo especial foco en los estudios que se centran, según la cate-

gorización ofrecida anteriormente, en prácticas de Teatro para el Desarrollo, Teatro Social y Teatro en la Educación (por ser aquellas que se centran en contextos de especial dificultad), encontramos que la mayoría de investigaciones parten de referentes empíricos y están basadas en estudios de caso único, y que abordan la investigación desde enfoques disciplinares de gran diversidad. Gran parte de investigaciones se interesan por los efectos educativos del teatro para el desarrollo social de comunidades y personas excluidas, y para ello, implementan estrategias de análisis e interpretación de datos de corte interpretativo-fenomenológico, enfatizando los discursos y narrativas de los participantes de las experiencias y no tanto sus impactos medibles, cuantitativos.

El denominador común de los contextos de investigación es la vulnerabilidad social de las personas y comunidades con los que se trabaja. Así pues, encontramos estudios realizados en contextos de encierro forzoso (Palidofsky, 2010), con ciudadanía vulnerada de países del tercer mundo (Yarrow, 2012), con personas sin hogar (Cordero-Ramos y Muñoz-Bellerín, 2019; Massó-Guijarro, 2019), con mujeres en zonas de conflicto (Saeed, 2015) o con infancia en situación de calle (Tsourtou et al., 2014). Asimismo, encontramos una extensa literatura centrada en experiencias desarrolladas con personas con diversidad funcional (Genova, 2015; Goddard, 2015). La metodología de investigación suele ser cualitativa de corte etnográfico, y pone en juego técnicas propias de este enfoque, como la observación participante, las entrevistas en profundidad o los grupos de discusión. En muchas ocasiones, las autoras y autores de los artículos forman parte del equipo profesional que implementa la experiencia de teatro aplicado, de forma que la intervención social aparece fusionada con la investigación, en una estrategia próxima a la investigación-acción que en algunos lugares se nombra como *practice as research* (Bruun, 2017). La confluencia de roles de investigador y mediador en una misma persona permite poner en juego las experiencias subjetivas del sujeto para enriquecer la investigación. Esto posibilita aproximaciones autoetnográficas, como sucede en el estudio de Hunka (2015), donde el autor aprovecha su trayectoria biográfica como víctima de acoso y describe el potencial de sanación que para él supuso el teatro para explicar su inquietud epistemológica por la investigación-acción en el ámbito del TA. No obstante, la coincidencia del rol mediador/investigador habitual en este tipo de investigaciones también genera desafíos, pues obliga a buscar estrategias metodológicas que logren la necesaria distancia crítica con el objeto de estudio que permita su investigación. Para ello, se ponen en juego estrategias como filmar los ensayos y representaciones para analizarlos después (Goddard, 2015), o debatir las experiencias con personas externas a las mismas.

4. EFECTOS SOCIALES, PERSONALES Y COMUNITARIOS DEL TEATRO APLICADO

El teatro aplicado se presenta como una estrategia de intervención efectiva para el trabajo con los colectivos vulnerables, que permite el logro de objetivos de desarrollo interconectados de manera sinérgica y no jerarquizada (Motos, 2015). Puede cumplir diversos fines: el desarrollo comunitario, la integración social, la educación (Onieva, 2011), el

desarrollo sociocognitivo (Silva y Menezes, 2016) o la mejora del bienestar individual y grupal (Reyes-Martínez et al., 2020). Además, el TA ancla su trabajo en el cuerpo, tradicionalmente muy desatendido en el paradigma educativo y de intervención social dominante. En las prácticas de TA el cuerpo es puesto en juego en tanto dispositivo de experimentación y aprendizaje, que puede conducir al desarrollo de un «empoderamiento corporal» (Esteban-Galarza, 2015). Un concepto de empoderamiento cimentado en una idea de poder «para» y «por» muy distinta a la idea habitual de dominación (Seda y Chivandikwa, 2014).

Las diversas investigaciones destacan las posibilidades del TA para hacer visible lo ignorado por las lógicas dominantes (Proaño-Gómez, 2013), reintegrar y reposicionar los relatos silenciados, generar dinámicas de solidaridad y compromiso, y alterar las éticas relacionales con las personas categorizadas como vulnerables (Gallagher y Rodricks, 2017). Así pues, el TA proporciona espacios de reconocimiento que ayudan a combatir la sensación de invisibilidad que con triste frecuencia padecen las personas en situación vulnerable (Cordeiro-Ramos y Muñoz-Bellerín, 2019) y permiten establecer espacios inclusivos donde combatir el desconocimiento, los estereotipos y la estigmatización de diversos colectivos. Modalidades como el teatro-documental o el «biodrama» (Cornago, 2005; Tellas, 2017) permiten poner en valor los relatos de la gente común, «narrar lo ausente». Esto podría educar en sentido amplio a la sociedad, para construir miradas afectivas hacia el otro y reinventar historias alternativas y contrahegemónicas. Los procesos de TA pueden contribuir a hacer visible lo invisibilizado (McQuaid y Plastow, 2017; Saeed, 2015) y contar las «otras historias»; el TA permite, por ejemplo, potenciar y hacer visible las capacidades de las personas con diversidad funcional, permitiéndoles redefinirse más allá de la carencia, cuestionando el *capacitismo* y mostrando precisamente lo que de facto sí son capaces de hacer (Brugarolas, 2015), partiendo desde «lo que hay» y no desde «lo que falta».

En las investigaciones, los impactos transformadores que producen los proyectos de teatro aplicado se comprenden desde una perspectiva multidimensional. Se toman en cuenta tanto los efectos a nivel micro, que atañen a lo individual y personal, como los efectos a nivel macro, que comprometen cuestiones más estructurales. Otros enfoques, más novedosos, proponen un «giro afectivo» que permita comprender los efectos de estas experiencias en términos menos utilitaristas, interrogándose, por ejemplo, por los «afectos» que emergen de la intersección entre el TA, las pedagogías encarnadas y la educación transformadora (Sales-Oliveira et al., 2019). El giro afectivo propone estudiar la estimulación de afectos, el placer estético, las sensaciones y respuestas corporales que generan las experiencias artísticas, y los efectos sociales a los que esto conduce.

En este sentido, Duncombe (2016) propone los neologismos de «afecto» y «eficacia» para introducir la estimulación de afectos en la comprensión de los efectos y la eficacia potencial de las prácticas artísticas para producir cambios sociales. Duncombe introduce estas ideas en un interesante artículo sobre arte activista «Does it Work? The Effect of Activist Art» (2016), que puede extrapolarse al TA tal como venimos entendiéndolo aquí. Para este autor, el arte activista puede dirigirse a fines diversos, entre los que se cuentan: ampliar el horizonte de diálogo, construir espacios de encuentro, animar a la participación, transformar y alterar la percepción de los sujetos sobre sus entornos cotidianos, revelar realidades invisibilizadas (lo ya formulado sobre «hacer visible lo invisible»), generar disrupciones en los consensos dominantes sobre un determinado tema, inspirar la

capacidad de imaginar realidades alternativas, animar la experimentación y a la expresión política, o incluso mantener la hegemonía y cumplir una función reproductora del orden ya existente.

Respecto a esto último, algunos trabajos sobre arte y transformación social (Infantino, 2020; Preston, 2011) señalan cómo estas prácticas pueden conducir a un efecto paradójico que acabe por reforzar los estereotipos sobre determinados colectivos o personas o aumentar las mismas desigualdades que se dicen combatir. Estas posturas sostienen que el teatro en su formato «puro» sigue perteneciendo a una élite, que se arroga el derecho a hacer teatro por el simple goce estético, mientras que los sectores subalternos deben contentarse con las modalidades de teatro «aplicadas», que sirven a una función social específica. Así, alertan del enfoque utilitario del teatro que pueden ponerlo al servicio de los fines impuestos por la sociedad neoconservadora (Infantino, 2020), pervirtiendo de este modo los principios transformadores del TA y señalando de forma más gravosa la distancia entre quienes gozan del «arte por el arte» y quienes se han de contentar con el «sucédáneo» aplicado. Para problematizar esta cuestión, autoras como Ackroyd (2000) optan por romper la dicotomía instaurada entre «puro» y «aplicado», por considerarla una ficción anclada en un paradigma científico occidental mecanicista que es preciso subvertir. Así, proponen pensar ambas instancias como un continuum en constante devenir, y no como dos bloques irreductibles.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las prácticas de TA permiten refundación identitaria y ontológica (Proaño-Gómez, 2013) que resulta vital para muchas personas y comunidades en situación de vulnerabilidad, para las que en muchas ocasiones supone un reto apremiante reconstruir su tejido social y una identidad de pertenencia a una comunidad. A través del contacto y la relación afectiva con el grupo, los rituales cotidianos del teatro operan como un «hogar» simbólico para personas necesitadas de él (Bruun, 2017), donde emergen relaciones de solidaridad, compromiso y cuidado personal y colectivo. El carácter heterogéneo e inclusivo de los grupos de TA es un aspecto particularmente relevante pues permite renegociar las relaciones, afectos y percepciones sobre uno mismo y los demás (Tsortou et al., 2014), y establecer espacios de encuentro que combatan lo que Vidal-Fernández (2009) denomina el egoísmo del nosotros (el «nosismo») y rompan la «mixofobia» criticada por Bauman (2006). Asimismo, la mezcla de personas distintas habilita espacios para el choque de posturas y posiciones. El disenso resulta productivo y necesario para convocar espacios participativos y democráticos (Preston, 2011) donde se construya comunidad a través del diálogo genuino entre las partes y la gestión de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. En este sentido, el teatro aplicado se dirige a conmovir certidumbres antes que a buscar consensos o recetas universalizables, su objetivo «no es llegar a un equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción» (Boal, 2015, p. 95).

En este capítulo hemos realizado un acercamiento general a la disciplina del «Teatro Aplicado», con el objetivo de poner en valor el teatro como una herramienta educativo-social de gran potencial que permite poner en juego estrategias pedagógicas innovadoras en

contextos sociales desafiantes, que demandan soluciones creativas para los problemas contemporáneos. Así pues, TA nos permite reconsiderar las estrategias tradicionales de intervención social y educativa con colectivos en situación de vulnerabilidad. En la literatura revisada se aprecia un creciente interés por el potencial de estas experiencias para convocar nuevos modos de vinculación entre los profesionales del sector educativo, social y artístico y las personas vulnerables, que superen el paradigma asistencialista.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher*, 1(1), 1-13. <http://www.gu.edu.au/centre/atr>
- Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Frontera Sur Ediciones.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia Editorial.
- Bayardo, R. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 7(1), 17-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38070103%0ACómo>
- Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido*. Interzona Editores.
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Bruun, E. F. (2017). Towards a new «we»: Applied theatre as integration. *Applied Theatre Research*, 5(3), 225-238. https://doi.org/10.1386/atr.5.3.225_1
- Cordero Ramos, N. y Muñoz Bellerín, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, 22(3), 485-498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>
- Cornago, O. (2005). Biodrama: Sobre el teatro de la vida y la vida del teatro. *Latin American Theatre Review*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Duncombe, S. (2016). Does it work? The affect of activist art. *Social Research*, 83(1), 115-134. <https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005>
- Esteban-Galarza, M. L. (2015). La reformulación de la política, el activismo y la etnografía: Esbozo de una antropología somática y vulnerable. *Ankulegi: Gizarte Antropologia Aldizkaria, Revista de Antropología Social*, 19, 75-93.
- Gallagher, K. y Rodricks, D. J. (2017). Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability and Society*, 30(7), 1042-1054. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867>
- Goddard, J. (2015). Valuing the place of young people with learning disabilities in the arts. *Child Care in Practice*, 21(3), 238-255. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1029871>
- Hunka, E. (2015). It feels like home: the role of the aesthetic space in participatory work with vulnerable children. *Research in Drama Education*, 20(3), 293-297. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059743>
- Infantino, J. (2020). Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 9, 12-28.
- Landy, R. y Montgomer, D. (2012). *Theatre for Change*. Palgrave Macmillan.

- Linds, W. y Vettraino, E. (2012). *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*. Sense Publishers.
- Massó-Guijarro, B. (2018). Drama as a social and educational tool in a challenging context: Analysis of an experience. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 25(4), 17-31. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/V25I04/17-31>
- Massó-Guijarro, B. (2019). La diversidad a escena: estudio sobre una experiencia de teatro inclusivo. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(2), 29-41.
- McQuaid, K. y Plastow, J. (2017). Ethnography, Applied Theatre and Stiwanism: Creative Methods in Search of Praxis Amongst Men and Women in Jinja, Uganda. *Journal of International Development*, 29(7), 961-980. <https://doi.org/10.1002/jid.3293>
- Motos, T. (2015). Playback theatre: Construction of community, education and psychotherapy. *Anagnórisis-Revista de Investigación Teatral*, 11, 124-147.
- Motos, T y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Editorial Octaedro.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Macmillan International Higher Education.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Palidofsky, M. (2010). If I Cry for You ... Turning unspoken trauma into song and musical theatre. *International Journal of Community Music*, 3(1), 121-128. <https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.121/7>
- Prendergast, M. y Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.
- Preston, S. (2011). Back on whose track? Reframing ideologies of inclusion and misrecognition in a participatory theatre project with young people in London. *Research in Drama Education*, 16(2), 251-264. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.572370>
- Proaño-Gómez, L. (2013). *Teatro Comunitario. Miradas desde la filosofía y la política*. Editorial Biblos.
- Remedi, G. (2015). *El teatro fuera de los teatros. Reflexiones críticas desde el archipiélago teatral*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Reyes-Martínez, J., Takeuchi, D., Martínez-Martínez, O. A. y Lombe, M. (2020). The Role of Cultural Participation on Subjective Well-Being in Mexico. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09811-8>
- Saeed, H. (2015). Empowering Unheard Voices through 'Theatre of the Oppressed': Reflections on the Legislative Theatre Project for Women in Afghanistan-Notes from the Field. *Journal of human rights in practice*, 7(2), 299-326. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huu028>
- Sales-Oliveira, C., Monteiro, A. A. y Pinto-Ferreira, S. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 77-92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS352>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (E). Ediciones Trilce.
- Seda, O. y Chivandikwa, N. (2014). Power dynamics in applied theatre: interrogating the power of the university-based TfD facilitator - the UZ theatre and CARE Zimbabwe's Zvishavane/Mberengwa NICA project and SSFP as case study. *Research in Drama Education*, 19(2), 143-158. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.895617>

- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 23, 104-113. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>
- Silva, J. E. y Menezes, I. (2016). Art education for citizenship: Augusto Boal's Theater of the oppressed as a method for democratic empowerment. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49. <https://doi.org/10.2390/jsse-v15-i4-1507>
- Tellas, V. (2017). *Biodrama. Proyecto archivos: seis documentales escénicos de Vivi Tellas*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Tsourtou, V., Hatzinikolaou, K. y Chatzinikolaou, C. (2014). Action research with children and adolescents working on the streets of Athens, Greece. *Development in Practice*, 24(3), 313-326. <https://doi.org/10.1080/09614524.2014.899996>
- Vidal-Fernández, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Editorial Cáritas Española.
- Yarrow, R. (2012). Performing agency: Body learning, forum theatre and interactivity as democratic strategy. *Studies in South Asian Film and Media*, 4(2), 211-216. https://doi.org/10.1386/safm.4.2.211_1
- Yúdice, G. (2002). *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa Editorial.



Aprender mediante la metodología aprendizaje-servicio y la práctica físico-deportiva. Experiencias con población magrebí

Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Tomás González-Fernández, Virginia Tejada-Medina y Ricardo Martín-Moya

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Ciudad Autónoma de Melilla tiene condiciones óptimas para convertirse en un laboratorio social, debido a la idiosincrasia de su población, originada fundamentalmente por la multitud de culturas y religiones/etnias agrupadas en un espacio muy reducido. Desde hace cuatro años se lleva trabajando la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) con alumnado universitario del Campus de Melilla (Universidad de Granada, UGR). Se comenzó con pequeños grupos de cinco alumnos/as, una única asignatura y una asociación. Hoy día, la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (UGR) cuenta con más de doce asignaturas implicadas, un total de doce profesores, seis asociaciones u organizaciones no gubernamentales (ONG) (vinculadas a diferentes colectivos vulnerados) y cerca de 100 alumnos/as implicados.

Además, es necesario que el alumnado vea las opciones de incorporarse al mundo laboral más allá de los contenidos tradicionalmente tratados en las titulaciones. Por ejemplo, un egresado en el Grado de Educación Primaria debe de conocer la infinitud de posibilidades que tiene, aparte de ser docente en la etapa de Primaria en un centro educativo: trabajar en una ONG, institución con colectivos vulnerables o en educación no formal. Otro ejemplo es el del graduado en Educación Social, el cual trabajará en multitud de contextos vulnerables, más allá de los espacios educativos.

Por todo ello, el presente estudio tiene como origen la «realidad» y la «necesidad» de diversos colectivos, así como del propio alumnado universitario en el contexto de Melilla. En cuanto a la «realidad», se pretenden analizar las necesidades de alumnado universitario a la hora de trabajar con colectivos vulnerables. Respecto al segundo componente, el de la «necesidad», es conveniente que la comunidad universitaria sea el agente impulsor en la concienciación y empatía hacia los problemas que acontecen en la sociedad y contexto melillense. A colación de esto último, la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla presenta una gran fortaleza en cuanto a preocupación y participación en los problemas reales y día a día de la Ciudad Autónoma de Melilla, además de los propios de la comunidad universitaria melillense.

Cumpliendo con el firme compromiso de la presente Facultad de apoyar el trabajo de asociaciones, clubes y ONG de la ciudad, es crucial la atención a las necesidades concretas que diferentes sectores/colectivos de población demandan en relación a la práctica de actividad físico-deportiva (personas enfermas o con diversas patologías y trastornos, familias en riesgo de exclusión social, colectivos con privación de derechos, personas en centro penitenciario, mujeres que ejercen la prostitución, personas mayores con limitaciones, menores). Todo ello, sumándose a la idiosincrasia de Melilla en cuanto a lo que significa el fenómeno migratorio en la ciudad. En particular, la conexión universidad-sociedad que se plantea en esta tesis se vertebra a partir de la aplicación de ApS. El perfil del colectivo vulnerable con el que se va a trabajar responde a personas migrantes de origen magrebí como mujeres en riesgo de exclusión, familias refugiadas, jóvenes sin recursos y/o menores extranjeros no acompañados (MENA).

En este marco contextual, la dinamización y tratamiento de problemas por parte de la comunidad universitaria y, especialmente del alumnado, puede ser de gran ayuda. Diversos contenidos que se recogen en las asignaturas del departamento de Educación Física y Deportiva del campus de Melilla pueden ser trabajados con estos colectivos tales como la práctica de ejercicio físico a través del juego, dinamización de grupos a través de diferentes metodologías educativas, evaluación y tratamiento de necesidades mediante un diagnóstico motriz eficaz, educación para la igualdad y la paz a través de dinámicas, respeto y justicia social hacia el necesitado, mejora de la condición física en personas mayores, asesoramiento de hábitos nutricionales y de higiene, adopción de hábitos saludables... Todo ello beneficiará al desarrollo integral de colectivos vulnerables y, como no, a la propia inclusión de este colectivo con la sociedad melillense para que su futuro sea lo mejor posible y repercuta positivamente en nuestra sociedad.

A continuación entra en juego el rol del ApS como un modelo pedagógico activo, participativo y globalizador al que varios autores definen a partir de términos como solidaridad, ayuda, apoyo a la comunidad o cooperación (Domangue y Carson, 2008). La esencia de esta metodología es trabajar el contenido del currículo que se pretende impartir en una asignatura a través de prestar un servicio social en contextos reales y con poblaciones vulneradas. Esto último, potenciará el desarrollo de habilidades sociales-educativas y la mejora de la capacidad crítica del alumnado (Ruiz-Montero y Chiva-Bartoll, 2017).

Cabe resaltar que el ApS no es un voluntariado o unas prácticas, sino el tratamiento y aplicación de contenidos evaluables de una asignatura, realizadas en el marco de un servicio a la ciudadanía. Por ello, esta metodología implica una preparación previa al servicio con el propósito de adaptar los contenidos de una asignatura a las características de cada grupo o colectivo. Además, el seguimiento del docente hacia su alumnado y el colectivo receptor del servicio es continuo durante la intervención. En este punto, conviene no olvidar que se evaluará la experiencia y contenidos trabajados por parte del alumnado y el propio docente. Y es que, la mejora de la formación inicial en los estudios relacionados con Educación Primaria y Ciencias del Deporte supone un planteamiento de cambios en función de los nuevos planes en vigor donde nuestro alumnado y nosotros mismos como docentes debemos de estar preparados (Capella-Peris, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2020).

Aunque existen numerosas experiencias de ApS universitario, la investigación en este ámbito todavía resulta emergente en España y completamente pionera en la Ciudad Au-

tónoma de Melilla. Nuestro estudio, a través de diferentes profesores y alumnado involucrado, constituye un modo de conseguir numerosos beneficios en el progreso educativo y científico en este ámbito. Indagar en una investigación educativa con estrategias para mejorar el diseño, implementación y evaluación de programas de aprendizaje-servicio con colectivos en situación de vulnerabilidad tiene, sin duda, repercusiones efectivas tanto en los resultados de los aprendizajes de quienes cursan sus estudios en la universidad como en la mejora de los servicios a la sociedad.

Igualmente, el ApS ofrece a los estudiantes diferentes formas de aprender competencias profesionales y contenidos relacionados con el área de educación física y la actividad física. La puesta en práctica de una intervención ApS con alumnado universitario implica unos intereses mutuos tanto por la comunidad que recibe el servicio como por el colectivo que lo presta. Tal y como se ha especificado anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible sin entender y trabajar conjuntamente objetivos y contenidos del currículum. De otra forma, la metodología de ApS se convertiría en un mero voluntariado sin relación con el ámbito educativo y sin pretensiones de trabajar los diferentes elementos del currículum universitario en cada asignatura. Todo esto justifica la necesidad que el alumnado planifique previamente el ApS a desarrollar para trazar las pautas a seguir en un programa de intervención. Durante el desarrollo del programa, el seguimiento hacia el alumnado y colectivo receptor debe de ser constante. De lo contrario, existiría la posibilidad de que las experiencias del alumnado universitario no fueran positivas, repercutiendo de forma negativa en el alumnado que recibe el servicio y el propio colectivo receptor.

En el plano legislativo, estas estrategias inclusivas y sostenibles se tienen en cuenta en la implementación del presente estudio como los objetivos de la Agencia Europea 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2015), como por ejemplo el objetivo n.º 4 donde se hace alusión a una «educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, destacando entre sus metas la de: asegurar que todo el alumnado adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible». Además, la organización internacional *Global Reporting Initiative*, mediante de su *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad-2014*, pretende influenciar socialmente a todos los colectivos educativos y no educativos, de carácter formal y no formal, mediante recomendaciones políticas, económicas y ambientales que ayuden a mejorar la inclusión y responsabilidad social.

Por consiguiente, el presente estudio pretende analizar los efectos que la aplicación ApS puede generar en alumnado del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte del Campus de Melilla (UGR) a la hora de ofrecer un servicio a colectivo migrante que se encuentra en la Ciudad Autónoma de Melilla, todo ello mediante la práctica de actividad física como contenido principal de las asignaturas implicadas en dicho servicio.

2. MÉTODO

Es labor obligatoria de la comunidad universitaria el trabajar y propiciar un pensamiento crítico, especialmente en nuestro alumnado, con el fin de que estos tengan a mano las herramientas suficientes de cara a un futuro laboral y demuestren tener competencias útiles, prácticas y eficientes. Además, la formación de un alumnado concienciado con problemas reales de inclusión es responsabilidad únicamente del profesorado.

La metodología que se pretende abordar en este plan de investigación se caracteriza por una innovación educativa real con los problemas y contextos de la sociedad en la que nos encontramos, produciendo (Zerbikas, 2020):

- Contribución a superar desigualdades y apostar fuertemente por la equidad en cualquier tipo de colectivo, grupo social o persona en particular.
- Promoción de la inclusión del alumnado universitario implicado en el proceso educativo, desechando en todo momento cualquier tipo de exclusión hacia compañeros/as o colectivo y generando bienestar y aceptación hacia otros colectivos vulnerables.
- Propiciar un desarrollo personal, académico, social y ciudadano del alumnado de cara a problemas, causas o realidades circundantes y con/sin ayuda de todos los medios disponibles al alcance.

Por consiguiente, el presente estudio abarca las tres grandes líneas que cualquier intervención de ApS debe atender (Tapia, 2010):

1. **Protagonismo activo** de nuestro alumnado universitario en el desarrollo de las sesiones llevadas a cabo con el colectivo migrante y mayores, acompañándose siempre por una guía y tutorización personalizada por parte del profesor/a de la asignatura y el tutor que se encuentre en el lugar (ONG/institución) donde se desarrolle el ApS.
2. **Servicio solidario** con el único fin de atender a las necesidades reales del colectivo receptor y respetar/empoderar el sentimiento de las personas. Las actividades diseñadas y planificadas previamente en clases y junto al profesor/a de cada asignatura, deben de ser específicas y adaptadas a las edades de las personas migrantes con las que trabajarán a posteriori (MENA, jóvenes migrantes, adultos refugiados y mujeres en riesgo de exclusión) con el fin de facilitarles la inclusión social en la Ciudad Autónoma de Melilla y una mejor vida calidad de vida, en definitiva. Todo ello a través de la práctica de ejercicio físico, juegos y deporte.
3. **Aprendizaje intencionalmente planificado** respecto a una actividad solidaria con personas que tienen dificultades sociales en su día a día.

Finalmente, no hay que olvidar que el ApS es evaluable, ya sea en los contenidos trabajados con los colectivos receptores de un servicio como por el proceso, a través de la aportación personal de cada alumno/a respecto a la proyección social y desarrollo de las personas receptoras de ApS, así como el impacto en la comunidad universitaria de Melilla o el propio contexto. Por este motivo, la actividad formará parte de la nota global de la asignatura implicada.

2.1. Participantes y diseños de investigación

Un total de 15 alumnos y 7 alumnas universitarias que estudian el Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, UGR) han participado en el presente trabajo. Las asignaturas implicadas pertenecen a 5.º curso (Evaluación de la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte) de los estudios ya descritos. La intervención ApS fue llevada a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2017/18 en la citada institución «La Gota de Leche» y la ONG «Melilla Acoge». Específicamente, se llevaron a cabo 16 intervenciones a lo largo de 16 semanas con una duración de 45-50 minutos, aunque también emplearon tiempo en el acondicionamiento de la sala, preparación del material u organización del propio grupo hasta llegar a un total de 60 minutos.

Los objetivos planteados en cada una de las intervenciones siempre estaban relacionados con las dos asignaturas implicadas en el presente estudio y estas eran diseñadas, al igual que el resto de la intervención, por el propio alumnado implicado. Los docentes implicados corregían semanalmente las propuestas de intervención diseñadas por los diferentes grupos de alumnos/as antes de ser llevadas a cabo. Los contenidos trabajados durante el periodo de intervención fueron «instrumentos de apreciación y evaluación» en la enseñanza de la actividad física y el deporte en la asignatura de 5.º curso citado anteriormente.

Se intentó ofrecer una perspectiva diferente de enseñanza a través de la experiencia propia del alumnado universitario. Estos, experimentarían diversos aprendizajes en un contexto y realidad próxima, a la vez que mejorarían la integración, educación y salud de los menores que allí residen.

2.2. Procedimientos y fases de trabajo

FASE 1 (planificación)

- Fase previa a la realización del servicio por parte del alumnado en las ONG/instituciones participantes. Se llevó a cabo durante el comienzo de la docencia de la asignatura involucrada. En ella, se explicó al alumnado las características y formas de abordar la metodología de ApS, preparación, diseño y cómo actuar en el contexto real. Además, se contactó y acordó con las ONG/instituciones implicadas la forma de proceder del alumnado y el papel de estas como tutores.

FASE 2 (puesta en práctica del servicio)

- En esta fase, el alumnado desarrolló el servicio en la ONG/institución bajo el seguimiento personalizado del propio profesor (investigador a la vez del presente estudio) de la asignatura implicada y del tutor externo (responsable que pertenecía a la ONG/institución). Una vez más, no hay que olvidar que el ApS implica el apren-

dizaje de un contenido curricular; solo que en vez de hacerse en el aula, se lleva a cabo en un contexto social ayudando a colectivos vulnerados. En este caso, colectivo migrante del norte de África.

- La intervención versó sobre tres ejes/contenidos fundamentales a trabajar con las personas migrantes, como fueron:
 1. El ejercicio físico.
 2. Los juegos y dinámicas de grupo.
 3. La práctica de actividad física.

- El alumnado asistió dos horas semanales durante 16 semanas consecutivas (dos meses), donde trabajaron contenidos curriculares tratados anteriormente en clase y ofrecieron a la vez un servicio a colectivo vulnerable. El compromiso del alumnado con esta metodología implicó asistencia, preparación y, sobre todo, empatía. El alumnado se organizó en grupos de dos a cuatro miembros a la hora de trabajar. Los días de la semana y tipología de los grupos de personas receptoras del servicio fueron propuestas por las ONG/instituciones y el alumnado eligió entre las diferentes posibilidades que se les ofreció.

FASE 3 (evaluación)

- Tras el periodo de intervención, el proceder y trabajo del alumnado durante el proceso, así como los contenidos curriculares asimilados, fueron evaluados por el profesor de la asignatura implicada. También se tuvo en cuenta la evaluación del tutor externo de la ONG/institución. La evaluación del profesor se basó en un diario reflexivo semanal que el alumnado fue completando. Igualmente, se tuvo en cuenta los contenidos curriculares a trabajar en cada sesión por parte del alumnado y un trabajo o prueba objetiva sobre dichos contenidos curriculares.

Por consiguiente, la estructuración y secuenciación del presente estudio se basó en una organización secuencial y tareas desarrolladas, recién detalladas.

2.3. Técnica de recogida de información y análisis

Una alternativa a técnicas de carácter cuantitativo es el diario reflexivo, de enfoque cualitativo. La evaluación, recogida y tratamiento de la información por parte del profesor de la asignatura y uno de los responsables de la presente investigación, responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos son comprobar los aprendizajes conseguidos (resultados), conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje e intentar mejorarlo (retroalimentación) y acreditar al alumnado en función de los aprendizajes adquiridos (Mauri y Roquera, 2010).

El diario reflexivo consiste en una técnica de evaluación que ayuda a conseguir información del alumnado implicado en una actividad académica mediante una reflexión so-

bre el desarrollo de competencias y experiencias en situaciones reales desde el punto de vista personal (Lora, Zafra, Coronado y Vacas, 2008). La puesta en práctica de esta técnica tiene como principal objetivo que el alumnado reflexione sobre la práctica, sean críticos con la labor desempeñada y responsables de propios aprendizajes que favorezcan un crecimiento personal y académico (Ruiz-Montero, Corral-Robles, García-Carmona y Be-laire-Meliá, 2019).

Se ha usado el programa informático de análisis cualitativo N-Vivo en su versión 12 para reducir, categorizar, codificar y transformar información con el fin de obtener diferentes categorías, concretamente dos. Estas, fueron establecidas por expertos en investigación cualitativa de la Universidad de Granada (España), atendiendo a los criterios de coherencia, claridad, relevancia y credibilidad del proceso de análisis.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el análisis de los datos se ha descubierto un tema que ha tomado mayor fuerza en el presente estudio y, por consiguiente, han sido categorizado como: *a) motivación a aprender* (MA). Tal y como se ha especificado anteriormente, se usó el programa Nvivo-12 para una segunda etapa de codificación y transformación de datos, conectando entre sí la información categorizada obtenida. Los códigos delante de cada comentario tomado del diario reflexivo de los estudiantes responden a: P3 (participante de tercer curso de la titulación implicada), número de participante y H (hombre) o M (mujer).

Respecto a la categoría de MA, hay tres subcategorías como son *nivel de implicación* (NI) con 21 referencias en el texto, *actitudes* con 17 referencias y *confianza* con 13 referencias. En el primer nodo sobre NI, los estudiantes hacían alusión a diversos sucesos que comprendían el nivel de implicación durante la intervención ApS tal y como se puede observar en el siguiente discurso:

... los niños a veces no tienen ganas de jugar y protestan. Otra vez, muestran muchas ganas y ponen todo su empeño en ser los primeros e incluso ganar cada juego. Yo les digo que no hay ganadores y que lo importante es participar. Eso es lo difícil de trabajar con ellos ya que depende del día y lo que les haya pasado en el colegio o con sus amigos [P3.4-H].

Tal y como destacan Capella-Peris et al. (2020), el nivel de implicación del colectivo receptor de ApS puede condicionar el servicio desempeñado por el alumnado universitario implicado. Estos mismo autores destacan la utilidad del ApS como metodología que proporciona experiencias lo más cercanas al mundo real. Este hecho ayudará al alumnado a adquirir competencias profesionales y sociales que les podrá ayudar en el futuro, cuando estén insertos en la realidad laboral.

Las *actitudes* del colectivo receptor también son un elemento a tener en cuenta en el aprendizaje del alumnado universitario implicado. A veces, estas son positivas y ayudan a una normalización de la intervención ApS, adquiriéndose una sensación de bienestar

y plenitud en el servicio desempeñado. Sin embargo, en otras ocasiones las actitudes de niños/as o jóvenes son imprevisibles y proporcionan actitudes negativas que pueden condicionar la actitud o motivación del alumnado que lleva a cabo un servicio. Ejemplo de ello es:

Entonces, fue cuando me miró con desprecio la mano y miró a otro lado. He estado con ella todo el rato y la he ayudado y defendido pero en cuanto pongo atención a otros niños, se pone envidiosa. Me cuesta mucho trabajo entender su comportamiento [P3.9-M].

Según Ruiz-Montero et al. (2019), estas *actitudes* son parte de los aprendizajes del alumnado que participa en una intervención de ApS. Son incidentes que harán que el bagaje de experiencias del alumnado aumente de cara a posibles acontecimientos inesperados o actitudes no deseadas del colectivo con el que se realiza una intervención ApS. La progresión de la intervención ApS con estos menores puede ser un elemento a considerar de cara a una mejora futura del comportamiento de los mismos. La confianza no se gana fácilmente desde el principio con estos niños/as, los cuales suelen mostrar continuamente una actitud defensiva hacia los demás en su educación y tutorización diaria debido a múltiples situaciones adversas. No tener referentes familiares cercanos puede producir falta de control en las emociones e inseguridad. Respecto a nuestro alumnado universitario y su futuro laboral, no todo va a ser fácil y el trabajo en equipo puede ser difícil. Si durante sus estudios han aprendido a lidiar con conductas difíciles, quizá sus competencias sociales hacia los demás sean más flexibles y abiertas que aquellos que no han tenido prácticas o contacto con otras realidades. En otros casos, las actitudes son positivas y proporcionan un feedback que ayuda al alumnado a mejorar debido al tipo de mensaje recibido por parte de jóvenes migrantes:

Tras la charla con él por el llanto, como consecuencia de no ser seleccionado por sus compañeros, me miró y me abrazó. Pienso que se sintió confortado con mis palabras. También se sintió querido en un momento en el que el resto le dejó de lado. Me he sentido completo [P3.16-H].

En cuanto al nodo de *confianza*, se trata del equilibrio existente entre la satisfacción de la persona al desempeñar el ApS y repercusión en el colectivo receptor. En el caso de nuestro estudio, el citado nodo se refiere al nexo de unión creado entre el alumnado universitario implicado en este estudio y los diversos perfiles de migrantes magrebíes con los que se ha trabajado. Posiblemente, el grupo más difícil de llevar a cabo ha sido el de mujeres con riesgo de exclusión ya que muchas no hablaban el castellano, no solían salir de casa solas o simplemente, no se sentían cómodas si un alumno les impartía una sesión de actividad física. Por ello, en este peculiar caso, el grupo de alumnado responsable eran dos chicas y un solo chico. Esto se refleja en el siguiente registro, donde una alumna de origen marroquí y que entendía el idioma tamazight (de la región del Rif) escribió lo que una mujer en riesgo de exclusión, que se divertía con la clase de juegos populares, le comentó en un lance de la sesión:

No me imagino que la gente habló por ahí y diga que me manda tareas otro hombre. La verdad es que me divierto muchísimo y me siento estupendamente, vengo también porque estáis también vosotras [P3.20-M].

Es difícil explicar esta situación porque la mujer verdaderamente disfruta en la sesión de ApS pero el qué dirán de ella le impide disfrutar plenamente. Por parte del alumnado, las alumnas establecen un vínculo con ellas en el transcurso de las sesiones que provoca una confianza en el colectivo receptor. Respecto al alumno y en otra circunstancia, hubiese sido rechazado por el grupo de mujeres pero finalmente le aceptan, aunque siempre condicionadas.

Como conclusión, hay que destacar las experiencias reportadas por parte del colectivo receptor hacia el alumnado universitario implicado. Las vivencias no siempre son gratificantes o fáciles y el alumnado se puede encontrar con situaciones desagradables que no son más que el reflejo de la una realidad distinta a la de ellos. El perfil del colectivo migrante con el que han trabajado la presente intervención ApS es adverso y recoge frustraciones, alteración de emociones, experiencias difíciles o incompreensión entre otras vivencias personales. Todos estos conocimientos y el servicio ofrecido servirán para afrontar otras experiencias académicas, laborales y de la propia vida que se puedan presentar en el futuro. Además, el bien que se hace mediante un servicio de estas características a personas migrantes sin recursos favorece a la inclusión social de estas personas en el contexto de Melilla.

En futuras intervenciones ApS con colectivo migrante se debería de ampliar el contenido curricular con el que el alumnado universitario trabajase. Entendido de otra forma, se deberían de incluir otras áreas diferentes al de la actividad física y el deporte para que la inclusión social de los migrantes magrebíes fuera mayor. La actividad física y el deporte como herramienta de interacción social y empoderamiento es muy adecuada. Sin embargo, otras áreas podrían ser también muy útiles de cara al colectivo receptor como son la lengua castellana, el adecuado manejo de trámites de documentos en español o hábitos alimenticios e higiénicos. Esto implicaría positivamente que el ApS llegase a más alumnado y específicamente, a otros grados universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110.
- Domangue, E. y Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Lora, P., Zafra, J., Coronado, P. y Vacas, C. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería Global*, 7(1), 1-12.

- Mauri, T. y Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-167). Graó.
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Ruiz-Montero, P. J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2017). Evolution of the ageing process, quality of life and physical fitness in western countries. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 97-100.
- Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M. y Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado de Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje-Servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Editorial Ciudad Nueva.
- Zerbikas (2020). Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio solidario en Euskadi. Zerbikas Fundación. Recuperado de: <https://www.zerbikas.es/>

89

Inserción de la mujer gitana en el ámbito social y laboral

Marta Chaves Muros¹ y Pamela Lozano Blánquez²

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad gitana se encuentra sometida a un cierto nivel de desventaja respecto a la sociedad predominante; existiendo una serie de obstáculos que generan una merma en sus posibilidades de inclusión, de integración y de incorporación a los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Por ello, resulta necesario indagar acerca de la realidad que vive esta población y concretamente, la mujer gitana en los ámbitos educativo, laboral y social.

La presente revisión bibliográfica abarca aspectos como los rasgos principales de la cultura gitana; la posición que ocupan las mujeres dentro de este grupo social destacando la múltiple discriminación que sufren por pertenecer al género femenino, ser de etnia gitana y tener escasa preparación académica; la formación educativa y, por último, la inserción laboral. Tras este análisis, se ofrecerá un taller que trabajará las habilidades y conocimientos que deberían ser adquiridos en el momento de enfrentarse a las exigencias del mercado de trabajo para que así estas mujeres puedan sentirse plenamente integradas.

2. CULTURA GITANA

Se estima que el asentamiento de los primeros gitanos en la Península Ibérica fue en Zaragoza alrededor de 1425, extendiéndose hacia el sur a partir de 1462. Actualmente, se encuentran por todo el territorio español, habitando en mayor proporción en la comunidad andaluza conformando un 40% de la totalidad de la población gitana española. A pesar de que la comunidad gitana se estableció hace aproximadamente cinco siglos en España, aún no es muy conocida, ya que existe un vacío de información en lo referente a su sociología, diversidad cultural y transformación social (Consejería de igualdad y políticas sociales, 2017).

1 Estudiante de 4.º de Educación Social de la Universidad de Granada.

2 Estudiante de 4.º de Educación Social de la Universidad de Granada.

Haciendo referencia a la cultura gitana, esta se caracteriza por ser un grupo social homogéneo y estructurado mediante clanes, cuya organización social parte de las relaciones de parentesco y estatus (sexo y grupo de edad). Su modo de vida se rige según lo que establece la ley gitana, la cual se ha ido transmitiendo de manera oral y de generación en generación por los ancianos o patriarcas de los clanes. Además, dicha ley marca las pautas en las relaciones internas situando en el epicentro de todo a la familia inmediata, considerada como una institución suprema e inviolable ya que, dentro de este grupo encuentran la satisfacción de necesidades básicas y afectivas, estableciendo lazos de relación con otros miembros del mismo u otro grupo. Asimismo, dentro de las normas de esta cultura, se refleja una gran diferencia entre géneros otorgando al hombre el papel de representante de la familia, mientras que a la mujer se la relega al cuidado familiar y al mantenimiento del hogar (Crespo, Lalueza, Sánchez y Padrós, 2013).

Según argumenta la Consejería de igualdad y políticas sociales (2017), aunque esta es una de las culturas que más discriminación ha sufrido en el transcurso de los años, cabe destacar que todos los pueblos deberían tener el derecho de mantener y fomentar los aspectos que los definen para que puedan sentirse incluidos y plenamente integrados en una sociedad tolerante, plural y activa.

En definitiva, la cultura conlleva unos pensamientos, unos sentimientos y unas formas de actuar determinadas de las personas que la conforman. Esta incluye unos patrones de lenguaje, de conducta, de valores éticos y sociales, así como las formas de relacionarse tanto con las personas de su misma cultura como con las del resto.

3. MUJER GITANA

En la sociedad actual, las mujeres se encuentran inmersas en un sistema patriarcal con permanencia en un androcentrismo que las sitúa en una posición de desventaja y vulnerabilidad con respecto a los hombres (Rodríguez-Tarrero y Ávalos, 2019).

En lo referente al papel que desempeña la mujer gitana en la sociedad de occidente, tal y como indica Esparcia (2009), esta se encuentra relegada a ocupar un lugar secundario con respecto al papel de los hombres, ya que se encuentra subordinada frente a la figura del varón, y cuya función principal está basada en el cuidado y en la organización de la familia. Este rol es adquirido desde la infancia, donde la figura materna es la encargada de transmitir a las hijas la preparación necesaria para desenvolverse en las tareas y cuidados del hogar a las que tendrán que hacer frente llegado el momento de tener una nueva responsabilidad debido a su unión matrimonial. En consecuencia, este compromiso conlleva, por un lado a que la mujer pase de ser responsabilidad del padre a serlo de su cónyuge y de la familia de este. Y por otro, esta sufre un cambio en su socialización puesto que su suegra sería ahora la encargada de integrarla en su nueva familia (Crespo et al., 2013).

En esta cultura, y haciendo mención a lo que dice Asensio (2011), una mujer con buena reputación es aquella que se casa bajo las exigencias del rito gitano, es fiel a su marido, ayuda a mantener la estabilidad económica familiar, se dedica al cuidado de la unidad familiar, expresa cierta madurez emocional de acuerdo con su nuevo estado civil, y se encarga de honrar a su familia mediante sus comportamientos y actitudes.

Es por todo esto, que se puede deducir que las mujeres gitanas encuentran diversas barreras que están directamente relacionadas con tres elementos, que según Domínguez, Flecha y Fernández (2004) son:

- El género, pues se percibe cierta desigualdad entre el hombre y la mujer, sobre todo en lo que concierne al ámbito laboral puesto que la figura masculina recibe una mayor remuneración en comparación con la femenina, siendo este uno de los mayores indicadores que fomentan la brecha salarial. Además, tienen una dificultad añadida en el momento de ejercer su maternidad, ya que son las encargadas tanto de cuidar a las personas que están a su cargo como del mantenimiento del hogar.
- La etnia, entendiendo que esta es una cultura que a día de hoy sigue sufriendo discriminación y exclusión, situación que se agrava al tratarse de mujeres gitanas. Esta reguera de actitudes racistas colabora en la idea de la dificultad que tienen estas mujeres a la hora de promocionar social, económica y educativamente.
- La educación es un pilar fundamental en lo referente a la formación, ya que supone una buena oportunidad a nivel laboral y social. A pesar de ello, existen una serie de contradicciones por parte del ámbito educativo, pues este no adapta su metodología a las circunstancias vitales de las mujeres gitanas ni ellas se integran completamente, evocando así al fracaso escolar de este grupo social.

A modo de resumen, se puede entender que estas quedan expuestas a una situación de triple discriminación por el hecho de ser mujeres, ser gitanas y no poseer formación académica acreditada. De esta manera, la permanencia de estereotipos y prejuicios hacia el colectivo gitano las sitúa en una clara desventaja social en lo relacionado con su desarrollo personal, laboral y relacional (Esparcia, 2009).

3.1. Formación educativa

Las sociedades actuales cada vez son más multiculturales, hecho que determina la adaptación y aceptación de los individuos a estas nuevas circunstancias. En estos casos, la educación cobra un papel primordial, pues es un agente socializador que puede influir en las actitudes y los comportamientos del alumnado para que haya una reducción de las desigualdades. Desde 1970, la educación se extendió a toda la población gitana, es decir, todos los niños y las niñas de dicha etnia podían escolarizarse, lo que ha supuesto que la mayor parte de estos menores asistan a los colegios con regularidad. Sin embargo, esto no se generaliza a todas las niñas gitanas pues algunas de ellas abandonan su formación educativa antes de empezar o al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) (Márquez y Padua, 2009).

Aludiendo a lo anterior, Asensio (2011) manifiesta que las mujeres gitanas se encuentran en el epicentro del conflicto que supone la unión de los valores de la cultura gitana con los que infunde el sistema educativo. Por esta razón, educar desde una perspectiva de género cobra especial importancia a la hora de enseñar hábitos y actitudes, capacidades e

instrumentos que fomenten el empoderamiento de la mujer y el desarrollo de una vida libre y autónoma.

Situando el foco de atención en el nivel académico de la población gitana, se puede hacer una comparación por sexos a partir de las encuestas de 2006, 2013 y 2018; cuyos resultados quedan reflejados en la siguiente tabla:

TABLA 89.1

Nivel de estudios alcanzados por la población gitana según sexo, 2006, 2013 y 2018

Máximo nivel de estudios	Encuesta CIS 2006		Encuesta FOESSA 2013		Encuesta FOESSA 2018	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Inferior a secundario obligatoria	73,1	79,9	51,5	48,9	65,1	60,6
Secundaria obligatoria	25,2	19,4	42,5	36,4	25,4	22,0
Secundaria postobligatoria o superior	1,7	1,6	6,0	14,8	9,5	17,3

Fuente: Andreu, Romero y Hernández (2019) a partir de Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales de 1,5a Fundación. FOESSA 2018; López de la Nieta (2011).

Haciendo referencia a estudios inferiores a la ESO, se puede percibir cómo en 2006 hay más mujeres que hombres cursando esta enseñanza (79,9% frente a 73,1%) hecho que cambia a partir de 2013 pues, por un lado, a nivel general se produce una reducción de personas que estudian este nivel educativo, y por otro, se puede ver que hay menos mujeres (48,9%) que hombres (51,5%). Pese a que en 2018 el porcentaje de mujeres que estudian durante esta etapa aumenta respecto a 2013 (60,6%), sigue siendo menor que en 2006 (79,9%) e inferior a los hombres en 2018 (65,1% respecto al 60,6%).

En el apartado de la ESO, se destaca que en el año 2006 hubo una clara diferencia donde se muestra que los hombres (25,2%) estudian más que las mujeres (19,4%) en este nivel académico. Algo similar ocurrió en 2013, ya que el porcentaje de mujeres que se situaban en esta etapa era notablemente inferior (36,4%) al de los hombres (42,5%). Si bien es cierto, hay que resaltar el gran incremento de mujeres que estudiaban la ESO entre los años 2006 y 2013 (19,4 % respecto a un 36,4%), y la gran disminución en el año 2018 (con un 22%).

Respecto a la educación secundaria postobligatoria o superior, se pueden observar dos diferencias, la primera, que en este nivel académico estudian en general menos personas gitanas que en las enseñanzas previamente explicadas. La segunda, es que hay un aumento (15,1%) en lo referente a las mujeres que estudian entre los años 2006 y 2018, pues en el primer año solo estudiaron este nivel académico un 1,6% respecto al 17,3% que lo cursaron en 2018. Además, no se puede olvidar que este incremento se produce ya en el año 2013 (14,8%).

En este sentido se puede deducir que, en educaciones anteriores y posteriores a la secundaria de carácter obligatorio, se percibe que las estudian en mayor proporción mujeres que hombres; en cambio, son más los hombres que estudian dicha enseñanza, a pesar de que este porcentaje no sea muy elevado.

Estos datos son claros indicadores de la alta tasa de fracaso escolar que se aprecia en el colectivo de etnia gitana. Este fenómeno podría deberse a varios factores como la segregación interescolar que, según el informe ECRI sobre España (2011, como se citó en Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017) durante el proceso de selección de alumnos que se realiza en los centros educativos, se percibe un reparto desigual de los estudiantes respecto a su cultura o etnia, dando lugar a las comúnmente llamadas escuelas «ghetto», que se diferencian del resto porque la mayoría de matriculados son de etnia gitana u otra cultura minoritaria. También puede aparecer la segregación intraescolar producida cuando un alumno de etnia gitana es derivado al aula de apoyo o de compensación educativa por la creencia de que su capacidad intelectual es inferior a la del resto de compañeros (Salinas, 2009, como se citó en Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017).

Otro elemento a describir según Gamella (2011) es el nivel académico que tienen las familias de etnia gitana, ya que este suele estar por debajo de la media provocando que los padres y las madres no puedan realizar el debido acompañamiento educativo del menor. A esto, hay que añadirle que algunos colegios encuentran una serie de inconvenientes a la hora de organizar y planificar los programas de integración (Bereményi, 2011; Giménez, Piasere y Liegeois, 2002; Smith, 1997, como se citó en Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017). Cabe señalar que además de estos factores, existe una influencia de costumbres y tradiciones propias de esta cultura que inciden directamente en el abandono escolar temprano como son el estilo de crianza de los hijos y especialmente de las hijas, las enseñanzas, y la comunicación que transmiten los padres a los hijos (Giménez, Piasere y Liegeois, 2002, como se cita en Parra, Álvarez-Roldan y Gamella, 2017).

A modo de síntesis y como muestra el Colectivo Loé (2015), se puede encontrar cierta relación entre los altos índices de abandono escolar y algunos factores como los roles de género tan conservadores y arraigados que tiene la cultura gitana, el nivel económico y educativo de estas familias que complica la evolución formativa del menor, y la disyuntiva que aparece cuando deben acoplarse las costumbres de esta cultura junto con las del sistema educativo. Respecto a este último elemento, Asensio (2011) argumenta que una gran magnitud de estas unidades de parentesco sopesa que los centros educativos transforman los comportamientos y actitudes de sus hijas, distanciándolas así de las obligaciones que tienen como mujeres gitanas. En cambio, algunas de ellas

perciben este espacio educativo como una oportunidad donde poder socializar y desarrollar su propia personalidad. Debido a esto, se les complica la tarea de obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, tan requerido actualmente para poder acceder al mercado laboral.

En definitiva, si algo se puede sacar en claro de las aportaciones anteriores es que resulta primordial realzar y empoderar la figura de las mujeres gitanas a través de la formación académica, ya que estas pueden convertirse en un modelo de referencia para las generaciones venideras. De esta manera, la mujer gitana adoptaría un papel más activo en la sociedad predominante integrándose plenamente en ella.

3.2. Situación laboral

En lo que concierne al mercado laboral, se puede mencionar que la población gitana queda desplazada a un segundo plano, ya que desde hace largos períodos de tiempo ha sido considerada como una minoría étnica. Es por ello que, a la hora de conseguir un empleo encuentran diversas barreras como pueden ser la disimilitud cultural para adecuarse a los modelos de conductas sociolaborales, y la incredulidad existente por parte de la sociedad mayoritaria hacia este grupo minoritario en el momento de cumplir con las exigencias correspondientes al puesto de trabajo al que optan (Gabinete de Estudios de CC.OO., 2013).

Para conocer la situación laboral de este colectivo, se va a hacer uso de los datos que se han recopilado a través de la Encuesta de Población Activa nombrada por Fundación Secretariado Gitano (2019) en la que aparece que el porcentaje de personas gitanas no ocupadas (73%) es superior al de ocupadas (27%). Aludiendo al género femenino, se puede alegar que tiene una tasa de actividad (38,5%) inferior a la de los hombres (76,2%). Asimismo, el porcentaje de ocupación no varía mucho de lo expuesto hasta ahora, pues las mujeres (16,8%) siguen estando muy por debajo de los hombres (44,1%). Siguiendo esta línea, se pueden nombrar los datos sobre la tasa de paro, que como no es de extrañar, las sitúa (60,4%) por encima del género masculino (47,4%). Todo esto se debe al hecho de que la mayoría de ellas se encuentran muy distanciadas del mercado laboral, ya que normalmente, se dedican al trabajo no remunerado como es el cuidado familiar y doméstico. En 2005 esta tasa de empleo era del 99%, en 2011 fue del 97% y en 2018 aumentó a un 98%. Por todo ello, se dice que las mujeres tienen menos posibilidades de insertarse laboralmente (16,8%) que los hombres (44,1%), situación que se agrava cuando estas tienen hijos y son analfabetas.

Una vez analizados los datos más actuales relacionados con la actividad laboral de las mujeres gitanas, se puede decir que las razones de peso por las que estas tienen una tasa alta de desempleo se deben a que son discriminadas por su pertenencia a una cultura minoritaria, la no obtención de la titulación mínima exigida, la competencia del mercado laboral, y la falta de apoyo por parte de su entorno más cercano (Esparcia, 2009).

En resumen, tal y como expone Esparcia (2009), para fomentar la plena inclusión de las mujeres gitanas a nivel sociolaboral, sería imprescindible disminuir los estereotipos y las ideas preconcebidas que tiene la sociedad mayoritaria hacia este colectivo. De esta manera, se facilitaría el acceso al empleo remunerado de un mayor número de mujeres, sirviendo estas de modelo para las generaciones venideras y animando así a que estas se preparen educativa y socialmente de cara al futuro laboral. Asimismo, sería interesante promover el acceso a servicios que apoyen y faciliten la conciliación laboral y familiar de las mismas.

4. TALLER DE INTERVENCIÓN

Las principales causas que perjudican a la mujer gitana al tener contacto con el mercado laboral son los prejuicios sociales, las diferencias culturales, las carencias formativas, la múltiple discriminación y su dedicación al trabajo no remunerado. Estas problemáticas agudizan sus posibilidades de acceso al mundo laboral, aumentando así la precariedad y

la situación de exclusión social. Por ello, se ofrece una propuesta teórica con diferentes sesiones que permita y favorezca la inserción laboral de las mujeres gitanas.

TABLA 89.2

Propuesta de taller de intervención

Nombre de la actividad: Prepárate para el mundo laboral.
Personas destinatarias: Grupo de mujeres gitanas de 14 a 18 años.
Objetivos generales: <ul style="list-style-type: none">— Facilitar conocimientos y experiencias a las mujeres gitanas de 14 a 18 años en relación a la realidad laboral.— Fomentar habilidades y actitudes sociales de las mujeres gitanas de 14 a 18 años para que aumenten sus posibilidades de adquirir el puesto de trabajo al que pretenden optar.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">— Construir un itinerario formativo atendiendo a las cualidades personales de las participantes para orientarlas en su trayectoria profesional.— Realizar una visita guiada a una empresa del interés de las candidatas, para que conozcan los requisitos formativos necesarios para su incorporación laboral.— Iniciar un proceso de comunicación entre el educador social y las empresas colaboradoras para tratar de acercar a las mujeres gitanas al mercado de trabajo.— Enseñar las habilidades y las destrezas necesarias a mujeres gitanas para que sepan actuar de acuerdo con las exigencias de una entrevista laboral.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none">— Autoconocimiento personal y profesional: habilidades, reconocimiento de valor personal, autoestima.— Conocimiento de las posibles áreas de formación.— Pautas para conseguir su objetivo profesional.— Capacidad de resolución.— Autoconocimiento de fortalezas y debilidades laborales.
Desarrollo de la actividad: <p>Esta intervención se llevará a cabo en cuatro sesiones repartidas en tres días diferentes. La primera será de carácter grupal, en la que el educador social preguntará las preferencias personales y profesionales que tienen las mujeres gitanas respecto a su futura situación laboral. La segunda sesión tendrá una atención individualizada, en la que el educador responsable deberá acompañar en el proceso de orientación a la implicada en cuestión, para la elaboración de su propio itinerario formativo.</p> <p>Una vez realizado todo esto, se pondrá en práctica la tercera sesión en la que las participantes deberán organizarse en grupos, dependiendo de sus preferencias profesionales, para visitar empresas que se adapten a sus prioridades laborales y conocer así la realidad, los requisitos y la formación necesaria que exigen en las mismas. Para ello, el educador social iniciará un proceso con las empresas colaboradoras para gestionar un posible período de prácticas de unos 15 días aproximadamente, durante los cuales vivirán la experiencia de observar las labores que allí se realizan.</p>

TABLA 89.2 (continuación)

<p>El último taller consistirá en enseñar los diferentes tipos de capacidades resolutorias que las participantes deberán adquirir o reforzar antes de asistir a una entrevista de trabajo. Para ello, se simulará una entrevista con diversas situaciones que puedan ocurrir en el transcurso de la misma. De esta manera, las mujeres gitanas podrán ser más conscientes de sus debilidades y fortalezas a la hora de optar a un puesto laboral.</p>
<p>Recursos materiales y humanos:</p> <p>— Materiales: aula equipada tecnológicamente y transporte. Humanos: educador social.</p>
<p>Organización espacio-temporal:</p> <p>— Espacio: aula equipada con TIC, mesas, sillas y empresas colaboradoras.</p> <p>— Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Primera sesión: 30 minutos.• Segunda sesión: 45 minutos por persona.• Tercera sesión: a determinar por la empresa colaboradora.• Cuarta sesión: 1 hora.
<p>Evaluación:</p> <p>— Actitud y participación.</p> <p>— Predisposición a aprender (habilidades, conocimientos, aprender a ser y a estar).</p> <p>— Capacidad de superarse.</p>

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Tras analizar detenidamente las distintas razones por las que las mujeres encuentran obstáculos a la hora de incluirse en el mercado laboral, se deduce que son numerosos los prejuicios que se perpetúan en la sociedad hacia este colectivo. Si por norma general este grupo social encuentra diversas dificultades en su vida cotidiana, a esto habría que añadirle la múltiple discriminación que sufren por su género, su etnia y su escasa formación académica. Además, cabe destacar el déficit tan significativo de información sociológica que existe sobre la situación actual de la mujer gitana, la diversidad interna de su comunidad, los procesos de cambio social a los que están expuestas y las tendencias de los mismos; hecho que complica su evolución y su situación, pues al existir esta merma informativa, se hace muy difícil comprender su realidad y ajustar las intervenciones a sus circunstancias.

Haciendo referencia al sistema educativo, sería conveniente que este flexibilizara su estructura y facilitara unos procesos de aprendizaje adaptados a las necesidades que tienen las mujeres gitanas durante su permanencia en el mismo. De esta manera, se mantiene la idea de que estas deberían poder obtener una orientación y una formación que clarifique y mejore su futuro sociolaboral en un contexto en el que predomina el androcentrismo, la meritocracia y la competitividad. Asimismo, la inserción en el ámbito laboral supone la

promoción, el enriquecimiento y la inclusión personal de estas mujeres en la sociedad predominante; favoreciendo así los procesos de cohesión intergrupales encargados de disminuir el aislamiento social, educativo y laboral.

En conclusión, sería interesante fomentar el empoderamiento de la mujer gitana en los ámbitos educativo, social y económico, ya que esto podría suponer la creación de un modelo de referencia para las futuras generaciones consiguiendo así, que estas mujeres sean más visibles y tengan más oportunidades de integrarse plenamente en la sociedad mayoritaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, I., Romero, E. y Hernández, M. (2019). Capítulo 7. Educación y formación de la población gitana en España. En *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social* (pp. 175-198). Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. Vicerrectorado de Empleo, Emprendimiento y Sociedad. <https://n9.cl/36exy>
- Asensio, A. (2011). Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (29), 105-129. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129540
- Colectivo Loé (2015). *Las mujeres gitanas en la Educación Secundaria. Causas de abandono y éxito escolar*. https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_investigaciones/show/id/97
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2017). *Plan integral para la Inclusión de la Comunidad Gitana de Andalucía 2017-2020*. <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/publicacion/17/11/Plan%20Integral%20para%20la%20Inclusion%20de%20la%20Comunidad%20Gitana%202017-2020.pdf>
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Sánchez, S. y Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13 (3), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53728752010.pdf>
- Domínguez, C., Flecha, A. y Fernández, M. (2004). Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión. *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 81-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067706>
- Esparcia, M. J. (2009). Mujer gitana e integración. *Anales de historia contemporánea*, (25), 213-232.
- Fundación Secretariado Gitano (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. https://www.gitanos.org/upload_priv/04/06/Estudio_empleo_poblacion_gitana_en_Espana_2018_fundacion_sec_retarariado_gitano.pdf
- Gabinete de Estudios de CC.OO. (2013). *Buenas prácticas en la actuación para la inserción laboral del colectivo gitano*. <https://castillayleon.ccoo.es/224b59a707048aed2ccee886e3a7c290000066.pdf>
- Gamella, J. F. (2011) *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Ministerio de Educación. http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias%20de%20exito_%20Modelos%20para%20reducir%20el%20abandono%20escolar%20de%20la%20adolescencia%20gitana.pdf

- Márquez, M. J. y Padua, D. (2009). La institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821006.pdf>
- Parra, I., Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205052042002.pdf>
- Rodríguez-Tarrero, H. y Ávalos, I. (2019). La visión sobre la sexualidad en mujeres con diversidad intelectual o funcional: propuesta de intervención para la sensibilización. En M. El Homrani, D. E. Báez Zarabanda e I. Ávalos Ruiz, *Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas* (pp. 1-11). Granada: Wolters Kluwer. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56060/Escudero%20Ledesma%20Irene%20y%20Soto%20Solier%20Pilar%20Mnuela_Inclusion-y-Diversidad-Intervenciones-Socioeducativas...pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ana Amaro Agudo¹ y Antonio Matos Gil²

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de un Proyecto de Colaboración asociado al proyecto de innovación docente «Mujer gitana: cohesión e inclusión socioeducativa. Trabajo cooperativo desde la educación social y la pedagogía» de la Universidad de Granada durante el curso 2019/20. La línea de trabajo está enfocada a incentivar la reflexión sobre los patrones de la cultura gitana y la violencia de género, a través del acercamiento al concepto, tipología, y desmitificación de roles de género., así como a investigar en relación al tema en el ámbito internacional relacionado con la mujer gitana, y su productividad científica sobre dicha temática.

Los avances realizados en educación inclusiva e igualdad de género han propiciado que personas pertenecientes a colectivos vulnerables puedan desarrollarse y mejorar sus condiciones sociales y educativas, en concreto el colectivo de etnia gitana ha experimentado un avance importante en las últimas décadas, aunque es la mujer dentro del mismo la que menos oportunidades y expectativas sigue proyectando.

El panorama social y cultural de nuestra actualidad, se traduce en una amplia congregación de culturas y etnias que cohabitan desde hace ya varias décadas. Los procesos de inmigración se han visto aumentados a finales del siglo XX debido a los cambios en el mercado de trabajo y la economía mundial, situaciones de conflictos civiles o por el derecho de toda persona a desplazarse por todo el mundo: «La inmigración es un complejo fenómeno social, económico y político que caracteriza los tiempos modernos y supone muchos retos a afrontar tanto para los inmigrantes como para las sociedades receptoras» (Zlobina et al., 2018, p. 37). Teniendo en cuenta todos estos matices, podemos destacar al pueblo gitano, el cual lleva conviviendo con la sociedad española desde el siglo XV y su tamaño poblacional en nuestro país oscila entre 500.000 y 1.000.000 de personas. Los procesos de adaptación cultural a los que han sido sometidos/as vienen dados por una serie de pragmáticas y normativas que han ido construyendo el espacio donde hoy en día este

1 Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Granada.

2 Estudiante del Máster en Intervención Psicopedagógica, Universidad de Granada.

pueblo se encuentra. Si atendemos a la variable del género, podemos percatarnos de las desigualdades que durante toda la historia las personas han tenido que afrontar por el mero hecho de ser mujer, aspecto que se ha ido reproduciendo y que tiene un reflejo actual en nuestra sociedad. A pesar de los avances a los que asiste la comunidad gitana en la actualidad, la exclusión de este colectivo se presenta aún hoy como un reto sin resolver. Esta situación se torna todavía más crítica para las mujeres que conforman este grupo étnico: en su caso, la invisibilidad y el estigma al que históricamente se ha enfrentado la comunidad gitana se acentúa y complejiza de forma incuestionable. (Zugaza, 2017).

La mujer gitana, como expresan Macías y Redondo (2012), se enfrenta a una triple exclusión: ser mujer, ser gitana y no tener estudios académicos. En la cultura gitana, la mujer es considerada inferior al hombre, donde este reúne toda la legitimidad social en aspectos como la economía y el trabajo, mientras que ellas poseen legitimidad en el ámbito privado del hogar y el cuidado de la familia, un claro ejemplo de los síntomas del patriarcado. La realidad de estas mujeres ha sido doblemente invisibilizada, por su condición cultural y social. A pesar de su situación social y cultural, la mujer gitana tiene el poder de transformar su realidad, por lo que nuevos horizontes y oportunidades se abren basados en la educación, la reivindicación y el feminismo. Revindicar la situación de este colectivo y de la mujer gitana en concreto es hablar de Justicia Social, supone considerar que las desigualdades estructurales y sociales deberían ser reducidas al mínimo y que la sociedad debe trabajar para promover el empoderamiento de las personas que sufren desventajas sociales (Mancila y García, 2020; Murillo y Hernández, 2014; Jiménez, Lalueza y Farde-lla, 2017). La base está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses (Hidalgo y Murillo, 2016). La teoría de Justicia Social señala que una de sus nociones más importantes es el principio social y educativo que encierra (Montané, 2015). La Justicia se trata del resultante del consejo social, aval de los logros y resultados esperados, por tanto, la inexistencia de consenso o ineficacia actual en el sistema perjudica a los colectivos más desfavorecidos transformando la desigualdad en un problema de índole individual más que en un problema de ética o de justicia de la sociedad, por esta razón la educación ha de promover la participación plena e igualitaria de los estudiantes, trabajando conjuntamente con las familias y las comunidades (Murillo, Román y Hernández, 2011).

La Justicia Social tendrá que ver, por tanto, en cómo están constituidas las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento ante cualquier marginación o exclusión (Montané, 2015).

2. EL NUEVO HORIZONTE DE LA MUJER GITANA

A pesar de la exclusión y la discriminación sufrida, las mujeres gitanas constituyen el motor de cambio de su propia cultura. Esto, se ve reflejado en los congresos y encuentros realizados para reivindicar la figura de la mujer gitana y su cultura (Zugaza, 2017), aspecto que refleja su interés por la transformación y el cambio, una nueva forma de empoderar a la mujer gitana a través de la igualdad «El movimiento gitano de mujeres está promoviendo importantes transformaciones sociales que nacen del diálogo entre las propias

mujeres y cuentan con el apoyo de hombres gitanos y no gitanos que están a favor de una sociedad más igualitaria» (García, 2015, p. 835). La creación de espacios de diálogo y ayuda para con la mujer gitana y su cultura se vuelven cada vez más necesarios. En este sentido, debemos destacar la creación de la Asociación de Mujeres Gitanas Romí en 1990 en Granada, la cual supuso uno de los primeros ejercicios sociales de reivindicación y visibilización social para con la mujer gitana, así como un ejemplo de feminismo gitano: Romí fue el intento de consolidar un movimiento feminista gitano, promocionando a las mujeres gitanas desde la participación, protagonizando acciones de forma voluntaria y motivando hacia el empoderamiento individual a través de los grupos (Peña, 2020).

La historia, nos muestra que la mujer gitana lleva muchos años reivindicando su lugar en el mundo (Zugaza, 2017; Vargas, 2018). Desde la política, el asociacionismo y la libertad las mujeres gitanas, y de forma gradual, han ido liderando la nueva transformación de su cultura. Las mujeres gitanas, tienen el poder de transformar su realidad, solo queda que el resto de la sociedad las apoye, a través de una educación inclusiva, multicultural y diversa, pero siempre teniendo en cuenta la realidad y la visión de la propia cultura gitana.

3. CULTURA Y ACERCAMIENTO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJER GITANA

Es cierto que la mujer gitana se encuentra en una situación más desfavorable al encontrarse inmersa en un contexto excluido, patriarcal y poco flexible, pero no debemos olvidar que esta situación es mejorable y erradicable, solo que necesitamos que las mujeres sean conscientes de su propia situación y conozcan otras alternativas a las que le han sido impuestas por dos razones: por ser mujer y ser gitana (Peña, 2020). Existen cuatro variables que, apoyadas en sustentos teóricos, constituyen algunos de los elementos que facilitan la violencia de género en relación con la identidad cultural, la salud, la educación y el género:

- Si atendemos a la variable *identidad cultural*, podemos ver aspectos significativos. Según López y Sanz (2018), la mujer gitana aprende a ubicarse en la estructura social durante la enculturación, a través de valores y ritos que son inculcados por las generaciones precedentes, donde la madre supone un elemento principal. El reconocimiento social se alcanza con el cumplimiento de ciertos hitos que consolidan la identidad de la mujer gitana (ser esposa, madre, formal, respetada, etc.), por lo que hacer lo que se espera de ella, afirma su sentido de pertenencia e identidad étnica. La identidad cultural es aprendida como elemento de cohesión grupal.

Los procesos de enculturación dentro de la cultura gitana son muy importantes, ya que constituyen el legado de la tradición y las «normas no escritas» calando en las nuevas y jóvenes generaciones, asegurándose así la perpetuidad ciertos hitos (Ramírez, 2018). Todo ello, desde edades muy tempranas, va hilando una identidad cultural que queda interiorizada por la mujer gitana de manera profunda, por lo que se sentirá con la obligación de cumplir las normas, acatarlas y re-

producirlas para con ella y con sus iguales. Podríamos hablar pues de una especie de *habitus gitano*, haciendo referencia al término *habitus* dado por Pierre Bourdieu y entendiendo el concepto de *habitus* como «conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales» (Martínez, 2017, p. 2).

- Por otro lado, tenemos la variable *salud*. En países europeos, especialmente del Este, el elevado porcentaje de mujeres gitanas indocumentadas y la situación de pobreza en la que viven provoca la negación de atención médica o que se les envíe a lugares segregados en los que se les atiende de manera discriminatoria. Resultado de ese trato, las mujeres gitanas se alejan de los servicios sanitarios. Al ser precisamente ellas las principales cuidadoras de su comunidad, su falta de acceso a la salud repercute negativamente en toda la comunidad gitana (Macías y Redondo, 2012, p. 74).

Según nos explican Macías y Redondo (2012), un estudio acerca de la población gitana catalana, argumenta que la mujer gitana tiene una esperanza de vida de 55 años, mientras que las mujeres no gitanas tienen una esperanza de vida de 82 años.

- Dentro de la variable *educación* autores como Márquez y Padua (2009), argumentan que la accesibilidad al Sistema Educativo está casi erradicada en la cultura gitana, sin embargo, señalan el abandono de las chicas en la transición de educación primaria a secundaria, así como el escaso número de ellas que promocionan en la educación secundaria.

Durante este proceso, es fundamental tener en cuenta la importancia de la familia, ya que como nos dicen Cárdenas et al. (2019), las familias gitanas tienen pocas expectativas en la educación, entendiendo que no les sirve para mucho ya que los planes de futuro de la mujer gitana se enfocan en cuidar de la familia o casarse al cumplir los 16 años, por lo que esperan que se formen hasta terminar la educación secundaria obligatoria produciéndose un abandono de los estudios en dicha etapa. Es crucial insistir en la necesidad de potenciar los procesos de orientación, incluida la familiar, para favorecer que las alumnas gitanas continúen en sus estudios y que reciban apoyo de su familia en el proceso educativo.

- Por último, en cuanto a la variable *género*. Al hablar de género, hablamos de la construcción social, histórica y cultural que se ha ido forjando en torno a los dos sexos biológicos predominantes: hombre y mujer (Asensio, 2015; Delgado, 2017; San Román, 2010) A partir de aquí, se han ido atribuyendo ciertas cualidades y apreciaciones «inmutables» para un sexo u otro, que, lejos de aportar algún beneficio a la sociedad, constituyen un lastre para el avance y la transformación de las mismas. Por tanto, son las cualidades y funciones sociales que las personas han establecido que corresponden al género femenino, las que están marcando, de forma simbólica pero explícita, su papel en el mundo. Esta concepción del género, constituye el impulso para que se den manifestaciones de la violencia de género en la cultura gitana. Según la Fundación Secretariado Gitano (2012), tenemos la violencia física, psicológica y sexual, aunque también puede ser verbal, emocional, económica y social.

Analizar estas variables, nos ayuda a comprender el perfil de la mujer gitana y la incidencia de la violencia de género sobre las mismas (García, Jiménez y Almansa, 2018). Desde su propia cultura, los procesos de enculturación refuerzan el ideal de la mujer gitana: mujer, madre y esposa. Esta concepción, hace que las mujeres gitanas construyan una (auto)identidad basada en el patriarcado, donde el hombre es la figura principal, y estableciéndose así relaciones de poder que sitúan a la mujer en un segundo plano. Esta idea propiamente cultural, se ve a su vez enfatizada por el resto de la sociedad, en la construcción de estereotipos y prejuicios para con las mujeres gitanas. Las variables anteriormente analizadas, responden a un perfil de mujer gitana en términos generales, basándonos en los factores culturales y sociales de la cultura gitana (Zlobina y Páez, 2018). Las mujeres gitanas están diseñando el modelo de lo que debe ser su papel en la sociedad que les ha tocado vivir al tiempo en que quieren ser ellas las protagonistas de su destino y las administradoras de su libertad (Ramírez, 2018; Zugaza, 2017).

4. METODOLOGÍA

Objetivo del trabajo

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sistemática e incentivar la reflexión sobre los patrones de la cultura gitana y la violencia de género, a través del acercamiento al concepto, tipología, y desmitificación de roles de género.

Para ello se han analizado bibliométricamente las publicaciones de mayor impacto sobre la cultura y la mujer gitana en el contexto actual, teniendo como referente aspectos de su cultura y violencia de género durante los últimos diez años. Se han realizado búsquedas combinadas a través del uso de descriptores en las bases de datos de relevancia internacional, Web of Science (WoS) y Scopus, Google Académico, Redalyc y Dialnet. Los datos fueron analizados en torno a diez variables: Cuantía de publicaciones totales, cuantía de publicaciones por año natural, Idioma, tipología de documento, área de indexación, publicaciones periódicas, Internacionalización de la investigación, Institución de publicación, Autoría de publicación, Publicaciones de mayor impacto.

Se establecieron como criterios de elección los siguientes:

- Bases de datos: Web of Science (WoS) y Scopus, Dialnet. Años de búsqueda: 2010-2020.
- Aparición de los descriptores: en el título, resumen, palabras clave o cuerpo de texto completo. Palabras clave: *mujer gitana, roles de género, violencia de género.*

5. RESULTADOS

En las bases de datos seleccionadas:

- WEB OF SCIENCE. No se han encontrado resultados en la búsqueda.
- SCOPUS. No se han encontrado resultado en la búsqueda.
- GOOGLE ACADÉMICO.

Cuantía de publicaciones totales: 40 resultados, de los cuales nos quedamos con 32 ya que, en los años 2019, 2018, 2017 y 2012 existen documentos que, o no se corresponden con el año filtrado o están duplicados o no están disponibles.

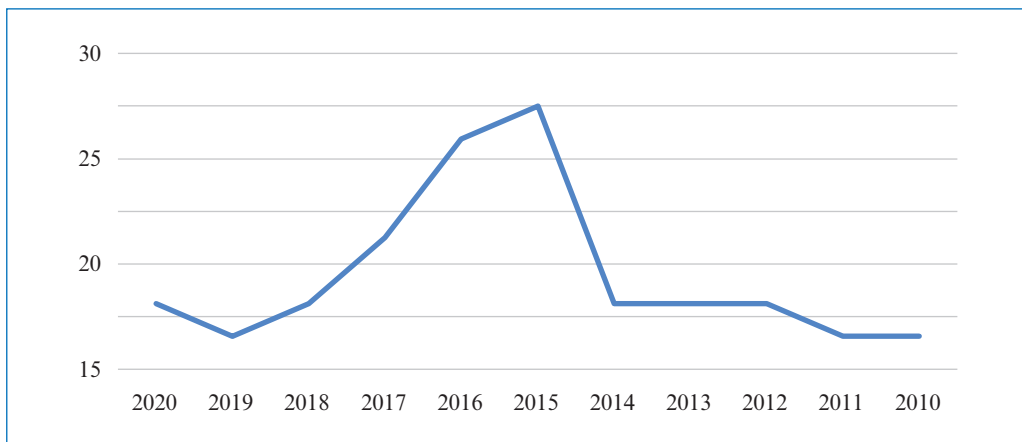


Figura 90.1. Número de artículos por año. Fuente: elaboración propia.

Se comprueba que el año con mayor número de publicaciones se concentra entre el 2015 y el 2016 con el 25% y el 21,9 % respectivamente. La producción ha ido disminuyendo en años sucesivos siendo con una sola publicación en 2018. Y con escasa productividad científica en 2010-2011.

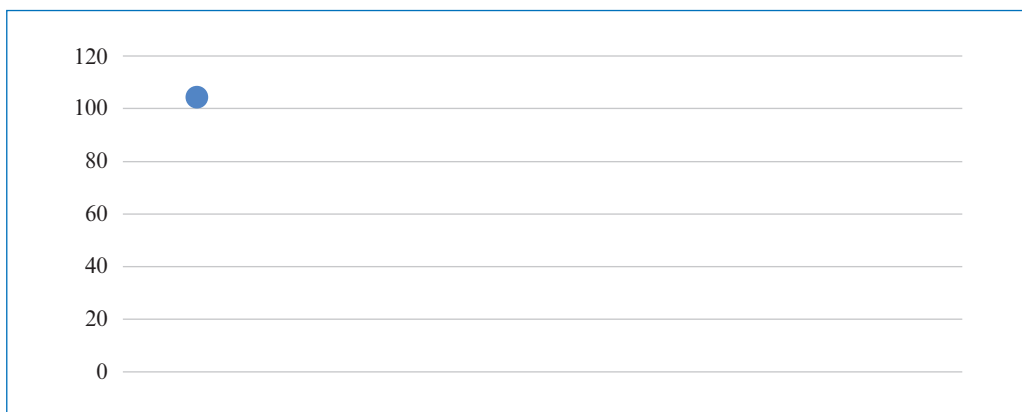


Figura 90.2. Idioma. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar el único idioma utilizado en las investigaciones sobre violencia de género, roles de género y mujer gitana es el español, con el 100% de las publicaciones en este idioma.

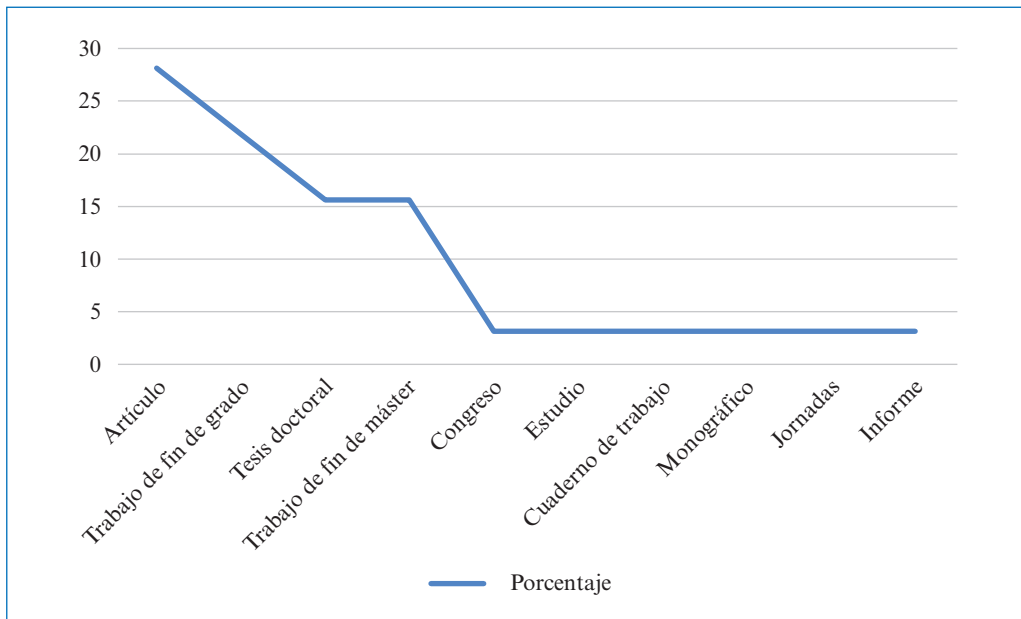


Figura 90.3. Tipología de documento. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la variable tipología de documento los resultados muestran que el artículo es el formato más utilizado con un 28,1% del total de 32 documentos analizados. Seguidos de los TFG (trabajos fin de grado) con un 21,8%, igualados por tesis doctorales y TFM con un 15,6%. Seguidos con solo una publicación documentos como: congresos, estudios, cuadernos de trabajo, monográficos, jornadas e informes.

TABLA 90.1
Número de artículos por autor/a

Autor	Número	Porcentaje
Ariadna Ayala Rubio	3	9,375
Andrea Khalfaoui	1	3,125
Carmen García Yeste, M. ^a Isabel Miró Montoliu y Rosa Larena	1	3,125
Mario Sanz Román	1	3,125
Pilar Fernández González y Beatriz Marcos Marín	1	3,125
Marta Lucero García	1	3,125

TABLA 90.1 (continuación)

Autor	Número	Porcentaje
Fundación Peñascal y Federación Sartu	1	3,125
Pedro Rojas Pedregosa y Rafael Moreno Díaz	1	3,125
Miriam Frechilla Molina	1	3,125
Sara Martín Bachiller	1	3,125
Ana Cubillo Herrera	1	3,125
Rubén Rivas-de-Roca	1	3,125
Ana Asensio Belenguer y M. ^a José Lacalzada de Mateo	1	3,125
Elena Parriego Cuervo	1	3,125
Carmen Almudena Huertas Chiquero	1	3,125
Verónica Fernández Ortega	1	3,125
Estibaliz De Miguel Calvo	1	3,125
M. ^a Jesús Márquez García; M. ^a Esther Prados Megías y Daniela Padua Arcos	1	3,125
Diego Herranz. Concepción Gabriel. Francisco Ballesteros. Isabel Peleteiro	1	3,125
M. ^a Jerusalén Amador López	1	3,125
Elisabet Corrales García-Morato	1	3,125
Clara Ruber Pérez	1	3,125
Gabriela Soledad Henríquez Valencia	1	3,125
Blanca Rodríguez Ruíz	1	3,125
Jorge González Rueda	1	3,125
Eugenia Andino Lucas	1	3,125
Carmen Medina Sarmiento	1	3,125
Sara Aguirre Sánchez-Beato	1	3,125
Andrea Barrantes Arrieta	1	3,125
Gonzalo Santos Gil	1	3,125

Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la variable autor con más publicaciones, encontramos que es Ariadna Ayala Rubio con 3 publicaciones y un 9,3% del total la autora con más resultados. Los autores siguientes solo han hecho una publicación sobre la variable de estudio.

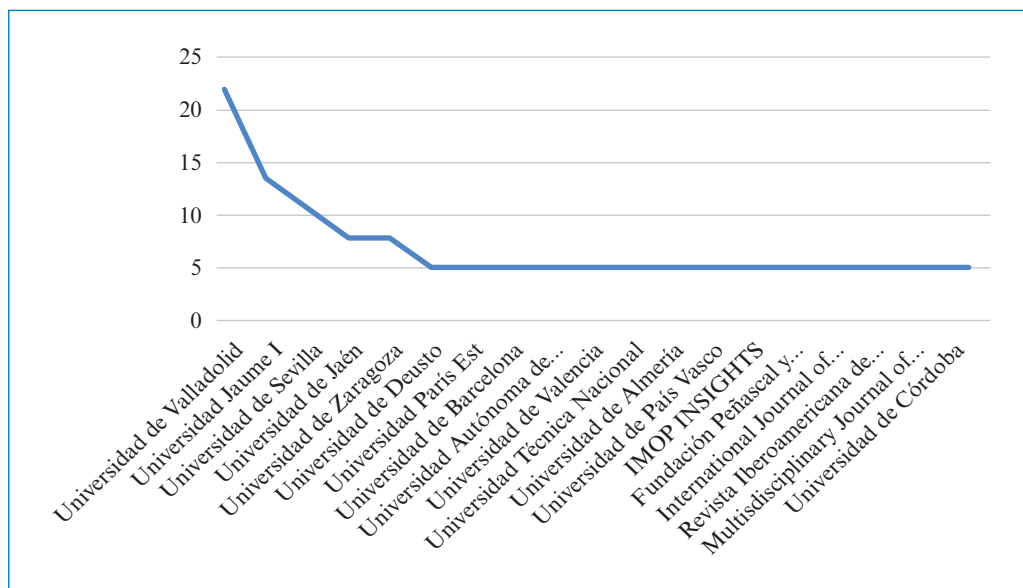


Figura 90.4. Institución de publicación. Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre institución de publicación es la Universidad de Valladolid la que más resultados tiene con un 23% del total. Seguida de la universidad Jaume I y Universidad de Sevilla. Con un porcentaje menor encontramos dos revistas (*Iberoamericana de Educación* y la *International Journal*).

- REDALYC. **Keywords utilizadas:** «mujer gitana», «roles de género», «violencia de género». No se han encontrado resultados en la búsqueda.
- DIALNET. **Keywords utilizadas:** «mujer gitana», «roles de género», «violencia de género». No se han encontrado resultados en la búsqueda.

6. CONCLUSIONES

Las condiciones culturales y sociales de la mujer gitana la hacen propensa a una mayor probabilidad de sufrir violencia de género. Esto se debe en gran medida, como señala Domínguez et al. (2004) y Macías y Redondo (2012) a que la mujer gitana sufre la exclusión por el hecho de ser mujer, por pertenecer a la comunidad gitana y por carecer, en general, de formación académica (Ayuste y Payà, 2004). La mujer gitana de hoy, es la pro-

tagonista de su propio cambio, es la principal poseedora del poder que la está haciendo transformar. No obstante, aún se encuentra entre dos bandos, lo que el sistema patriarcal le exige y los valores transformadores de los que está siendo protagonista.

En el terreno académico podemos comprobar como existe un vacío en las principales bases de datos de habla inglesa y de prestigio como son Scopus y la Web of Science. El único idioma utilizado es el castellano y si que se ve una variedad de instituciones universitarias dentro de la variable institución de publicación.

En las bases Redalyc y Dialnet con los descriptores propuestos se han localizado cero entradas, siendo evidente la falta de producción.

En Google Académico los resultados son de 32 documentos con un escaso impacto y sin predominio de autores que hayan profundizado en varias investigaciones.

Por tanto, podemos concluir que la invisibilidad de la mujer gitana no solo se da en el terreno formativo, de empleo etc. sino que los temas de roles de género dentro del colectivo gitano son escasos como tema de investigación científica.

BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género* (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad). <https://zaguan.unizar.es/record/31889/>
- Berná, D. (2019). Públicas, brujas y sumisas. La mujer gitana en los discursos de alterización identitaria europea hasta mediados del siglo XX. *Historia Social*, 93, 33-50.
- Ayuste, A. y Payà, M. (2004). Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos. *Encounters in theory and history of education*, 5.
- Cárdenas, R., Terrón, T. y Monreal, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Coordinación técnica y elaboración, Área de Igualdad, Departamento de Inclusión Social-FSG. Cooperativa PorIgual (2012). *Guía de intervención social con población gitana desde la perspectiva de género*. Fundación Secretariado Gitano. https://www.gitanos.org/upload/80/53/Guia_Interv_Genero.pdf
- Delgado, G. (2017). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (1.ª ed.). IISUE. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/2019/11/Construir-caminos-pa-ra-la-igualdad.pdf>
- Domínguez, C., Flecha, A. y Fernández, M. (2004). Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión. *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 81-94.
- García, M., Jiménez, I. y Almansa, P. (2018). Aproximación fenomenológica a la salud sexual y reproductiva en mujeres jóvenes de etnia gitana. *Index de Enfermería*, 27(3), 128-132. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000200006
- García, T. (2015). Contribuciones de la mujer gitana a la ciencia, a las políticas y a la mejora social. *Géneros*, 4(3), 1.
- Gitano, F. S. (2013). *Estrategia Nacional Para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Fundación Secretariado Gitano, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid, Spain.

- Hidalgo, N. y Murillo, F.J. (2016). Evaluación de estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179.
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y Justicia Social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *Boletín Oficial de Estado (BOE)*, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 10 de diciembre de 2013.
- López, M. y Sanz, A. (2018). Enculturación y educación como trayectorias divergentes en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11 (2), 335-350. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.2.12144>
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3918424>
- Mancila, I. M. y García, C. S. (2020). Diversidad sociocultural y justicia social en educación. Una aproximación crítica desde la investigación biográfica de dos adolescentes. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1061-1072). Octaedro.
- Márquez, M. y Padua, D. (2009). La institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 73-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821006>
- Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Murillo, R. y Hernández, R. (2014a). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*.
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113.
- Peña, P. (2020). Mujeres gitanas y feminismo: un movimiento sin diseccionar. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 59-78.
- Ramírez, J. (2018). Es la hora de la mujer gitana. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani= revista trimestral de investigación gitana*, (102), 54-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581431>
- San Román, T. (2010). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XXI de España Editores.
- Vargas, P. (2018). Proyectos vitales de mujeres gitanas universitarias: abriendo caminos, acogiendo tradiciones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 99-113. <http://doi.org/10.18172/con.3305>
- Zlobina, A. y Páez, D. (2018). Aculturación y comunicación intercultural: El caso de inmigración en España. *CECS-Publicações/leBooks*, 37-59. <https://pdfs.semanticscholar.org/097a/1af555aa3bd26b99c35bb6467d17c4dcb736.pdf>
- Zugaza, U. (2017). Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 8(1), 203-222. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54459>

91

Educación como mecanismo para reducir la vulnerabilidad de las personas mayores

Nazaret Martínez-Heredia¹ y Esther Santaella Rodríguez²

1. INTRODUCCIÓN

No podemos obviar que existen cambios en la estructura demográfica, siendo este un tema central dentro de la transformación social. Cabe señalar, por un lado una mayor longevidad, y por otro, una menor natalidad. Existen progresos en salud y una mejora de la calidad de vida de la población constituyéndose como aspectos clave dentro de nuestra sociedad. Destacamos a Del Valle y Coll (2011) cuando nos exponen que los progresos de la Medicina, los cambios en los hábitos de vida y las facilidades de un entorno humanamente accesible influyen de manera muy positiva en el proceso de envejecimiento. Del mismo modo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2002 planteó que todos los elementos anteriores debían ser integrados en una nueva forma para orientar las acciones políticas como un reto hacia la consecución de un envejecimiento activo, a través de la optimización de las oportunidades relacionadas con la salud, la participación y la seguridad, que defiende la consecución de una mejora en la calidad de vida durante el proceso de envejecimiento de nuestros mayores. Esta predilección exige un enfoque multidimensional, de responsabilidad y de apoyo permanente entre todas las generaciones.

Por tanto, el envejecimiento es un fenómeno heterogéneo y no universal en la forma de manifestarse, por lo que varía entre distintos individuos, ya que cada persona envejece de una forma totalmente diferente. Bedmar y Montero (2009) evidencian que se trata de un fenómeno sociocultural, que cada sociedad lo interpreta y lo vive de forma distinta, ya que las etapas de la vida se tratan de algo arbitrario y cambiante dependiendo de las circunstancias, a la vez que cada comunidad se ve afectada de manera diferente según los efectos del envejecimiento de la población. Es por ello que debemos tener pre-

1 Docente e investigadora del Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada).

2 Docente e investigadora Posdoctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).

sente que cuando intentamos definir y comprender el proceso de la vejez hacemos referencia a un proceso diferente en cada persona, que posee numerosos momentos físicos, biológicos, sociales, psicológicos. El envejecimiento es un proceso gradual, dinámico irreversible y progresivo (Ortiz, 2006), la relación existe entre este proceso de envejecimiento como algo biológico y biográfico, y la muerte se trata de algo natural casi consustancial a la cultura (Pochintesta, 2010).

López (2015) señala como el proceso de envejecimiento puede enfocarse desde dos perspectivas implicando diferentes facetas de la vejez, por un lado encontramos la perspectiva individual, la cual afecta al estudio del envejecimiento natural atendiendo al análisis del colectivo de personas mayores como parte integrante de la sociedad. Desde el tratamiento hacia este envejecimiento natural, se obtiene una visión optimista del proceso de senectud como un indicador del incremento de la esperanza de vida, mejor estado de salud. Por otro lado, desde una perspectiva colectiva, se percibe dicho proceso como pesimista, lo muestra como un indicador de los problemas económicos que debe soportar nuestra sociedad, agravándose en numerosas ocasiones por el incremento de las personas mayores. No podemos olvidar que durante el proceso de envejecimiento se producen una serie de procesos relacionados con la maduración, junto a disfunciones y alteraciones biológicas, pero no solo tenemos que hacer especial hincapié en lo negativo, sino que tenemos que resaltar la existencia de funciones positivas que hasta este momento de la vida no se habían producido (Salmerón, 2013).

A través del presente capítulo se realizará una revisión teórica para plasmar aspectos clave para el conocimiento de dicho colectivo, diferentes teorías del envejecimiento, la Gerontagogía y Gerontología, y la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida. No debemos evadir la necesidad de impulsar la investigación en este ámbito para conocer más sobre los elementos y características que definen a nuestros mayores así como su futuro contraste con la práctica desarrollada intentado mejorar las diferentes vías de trabajo que se desarrollan con este colectivo.

2. TEORÍAS DEL ENVEJECIMIENTO

Existen diferentes puntos de vista en relación al envejecimiento formulados desde distintas perspectivas (filosóficas, sociológicas, biológicas, culturales), que nos indican la posibilidad de aprender y adquirir nuevos aprendizajes a lo largo de nuestra vida. Puntos de vista que no pueden pasar desapercibidos desde la Pedagogía y la Educación Social. Son numerosos autores quienes han estudiado las diferentes teorías sobre el envejecimiento: Sánchez y Ramos (1982), Martínez Fornés (1991), Limón (1997), Fernández Lópiz (2001), Muñoz (2002), Bedmar y Monteno (2009), Martínez y Bedmar (2017), etc. Todos ellos coinciden en la existencia de las teorías explicadas a continuación:

1. Teorías biológicas:

- 1.1. Teorías del deterioro, centradas en el deterioro y la muerte producidos en el organismo debido al patrón del reloj biológico.

1.2. Teorías del programa reloj, todos estamos programados para pasar por el proceso de envejecimiento y morir como parte de nuestro desarrollo vital, dentro de esta teoría encontramos:

- Teorías basadas en el envejecimiento celular *in vitro*, hace referencia al estudio del envejecimiento celular programado en su genoma junto a la involución fisiológica que se produce con el paso del tiempo causante por la limitada capacidad de réplica celular.
- Teorías moleculares, revelan que existen alteraciones durante la vejez en las células atribuyendo errores dentro del programa genético por ejemplo, disminución de la síntesis de la proteína, grado de involución en componentes estructurales y moleculares
- Información celular errónea, esta teoría afirma que mientras las células son jóvenes el ARN intenta transmitir correctamente las órdenes importantes, pero durante el proceso de envejecimiento dicho ARN a veces interpreta dichas órdenes de manera errónea, llevando consigo un proceso de deterioro.
- Programación genética, hace referencia a la degeneración progresiva de las células senescentes conformadoras del crecimiento y el desarrollo normal de la persona.
- Teoría integradora del envejecimiento fisiológico, celular y molecular, la principal causa del envejecimiento viene determinada por el no favorecimiento de la evolución biológica hacia la longevidad individual.

2. Teorías sociológicas, hacen alusión al rol del mayor dentro de la sociedad.

2.1. El tiempo como criterio de la vejez, la dimensión temporal supone un elemento de suma importancia dentro del envejecimiento, haciendo alusión a la realidad biográfica, la estratificación de clases a través de la edad como un criterio de organización social atendiendo a la asignación de roles dentro de la sociedad, la dimensión generacional apareciendo estrechas relaciones entre la edad y la generación junto al cambio social, el decurso histórico haciendo alusión a la experiencia vivida como elemento decisivo en la toma de decisiones en la antigüedad transformándose actualmente en una mera pérdida de credibilidad e importancia personal y social.

2.2. Dimensión cultural que intenta excluir poco a poco a este colectivo. Dentro del análisis de la vejez como elemento cultural y social aparecen ciertos planteamientos:

- Teoría de la desvinculación, existe una desunión entre las personas mayores y la sociedad un ejemplo de ello, llega en la jubilación perdiendo contacto con compañeros y vida laboral, pero es la muerte la que supone una desvinculación total del individuo.

- Teoría del etiquetado o teoría de la desaparición social, la etiqueta de viejo como alusión negativa de calificación social perdiendo poco a poco los roles, las relaciones sociales culminando en la muerte social de la persona mayor.
 - Teoría de la dependencia estructurada, ocupando una posición inferior que los demás grupos productivos, es decir la jubilación les dota de un estado de dependencia hacia las generaciones más jóvenes por la mediación del Estado.
3. Teorías psicológicas, situadas en el estudio de la Psicología evolutiva y el desarrollo.
- Teoría de los déficits, marcada por la pérdida de adaptación, limitaciones y pérdida de potencial llevan consigo una disminución en la capacidad de reacción.
 - Teoría de la actividad, describe cómo el proceso de envejecimiento de las personas es más satisfactorio cuanto más actividades sociales realiza el individuo. Es el contrapunto a la anterior teoría de la desvinculación que, igualmente, se investiga dentro de una sociedad moderna avanzada. Esta teoría defiende el papel activo del mayor, siendo útil a otros para conseguir la total felicidad, satisfacción y el desarrollo de la propia persona sin detenerse en la jubilación. Dicha teoría se centra en la persona como sujeto activo, que produce rendimiento y es útil a otros. Tras la jubilación, la persona mayor necesita que reconozcan sus valores ante la edad, así como su percepción favorable y desarrollo de nuevos roles.
4. Perspectiva educativa, vinculada a la teoría de la actividad, resaltando la idea de la educación a lo largo de la vida que defiende la Unesco, es decir la vejez se trata de una etapa positiva de crecimiento personal y educativo, de autorrealización y participación personal, donde la educación debe ser un mero facilitador hacia la reflexión de la vida. Mínguez (2003) afirma la necesidad de un planteamiento educativo en la vejez a tres niveles: reconocimiento de la sabiduría de los mayores con sus respectivos significados, incorporación al proceso de formación de las personas mayores, potenciación de competencias personales.

Generalmente las teorías existentes sobre el envejecimiento poseen una visión negativa de este, basada en el déficit y en los deterioros que se producen con el paso de los años. Las teorías biológicas se basan en los deterioros del organismo, las sociológicas analizan los procesos de cambio de rol, llegando a la desvinculación, las teorías psicológicas señalando los procesos de deterioro de la conducta. Por el contrario, la teoría de la actividad se centra en potenciar el último tramo de la vida viendo posible la satisfacción, realización y desarrollo de la persona, que no debe detenerse con la jubilación. Tenemos que pensar en dicha teoría atendiendo a la importancia que tiene para el bienestar de las personas mayores mediante su actividad y su sentimiento de utilidad (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004).

3. LA GERONTOLOGÍA

La Gerontología es el área de conocimiento que estudia la vejez y los factores relacionados con el envejecimiento de una población, se ocupa de los aspectos de promoción de salud, por lo que aborda elementos psicológicos, sociales, económicos, demográficos y otros que se encuentran en relación con el mayor.

Fernández (2004) expone los aspectos clave sobre los que se desarrolla esta disciplina, siendo estos:

- Estudios científicos atendiendo a los procesos asociados al proceso de envejecimiento a través de la Biología, la Psicología y lo social.
- Estudios científicos referentes a las diferencias de edad desde su vertiente biológica, psicológica y social.
- Estudios científicos relativos a las condiciones de la edad.
- Conocimiento sobre la vejez y el envejecimiento desde las Ciencias Humanas.
- Aplicación de todos estos estudios para mejorar la calidad de vida de estas personas a través de una perspectiva pública y aplicada.

Se destacan las tareas educativas para personas de una determinada edad, la educación del público en general o de uno específico en torno al envejecimiento y la preparación educativa de las personas que están trabajando o pretenden hacerlo en actividades profesionales de atención a los mayores.

Colom y Orte (2001) exponen dos perspectivas dentro de la Gerontología, estas son:

- La *Gerontología Social*: hace referencia al estudio de la conducta en relación al ambiente, patrones de conducta, elementos influyentes como la viudedad, jubilación o migración laboral, gestión económica, aislamiento... la Gerontología estudia el interior del individuo atendiendo al ámbito afectivo y psicológico.
- La *Gerontología Educativa*: dicha perspectiva ha supuesto un mayor reconocimiento hacia el aumento de las personas mayores, a lo largo de todo el mundo, junto al consumo de oportunidades educativas que deberán ser cubiertas. Necesitamos respuestas educativas a través de la práctica e investigación que reconozcan su diversidad, respeto y valoración. La Gerontología Educativa intenta contribuir a una mayor proporción de la calidad de vida en la vejez desde tres ámbitos. En primer lugar, dirigir la atención educativa hacia las personas mayores, en segundo lugar, orientar los esfuerzos educativos a la comunidad para que se reconozca la importancia de la vejez, y por último, orientar de nuevo dichos esfuerzos educativos hacia la capacitación técnica del profesional que trabaja manteniendo un contacto directo con este colectivo.

4. LA GERONTAGOGÍA

Esta disciplina estudia el ámbito científico y profesional dedicado de forma específica a todo lo relacionado con la educación de las personas mayores. El criterio princi-

pal que incide sobre esta disciplina es su componente práctico, es decir tiene en cuenta conocimientos, métodos y técnicas que hacen referencia a la educación de nuestras personas mayores. Apuesta por una renovación a fondo de los modos de pensar la educación y el envejecimiento que se centra en el desarrollo integral de la persona como bien nos explican Bedmar, Fresneda y Muñoz (2004). Las principales características de esta disciplina son:

- a) Adopción de una epistemología del descubrimiento: quiénes son los mayores y cómo son.
- b) Considera la educación como proceso de comunicación entre personas participantes.
- c) Fija la intervención educativa a la construcción de las necesidades que incitan a la acción.
- d) Aprovecha la experiencia acumulada a lo largo de toda la vida.

Del mismo modo, Lemieux (1998) expone cómo la Gerontagogía se trata de una disciplina pedagógica poseedora de un conjunto de técnicas y métodos reagrupados y relacionados para el desarrollo de los destinatarios mayores. Se trata de una práctica orientada a la mejora y la intervención.

Estas dos ciencias, descritas anteriormente (Gerontología y Gerontagogía) son las denominaciones más usadas para hacer referencia a la educación de las personas mayores. Es importante tener presente que la función de los profesionales es que los mayores sean capaces de mejorar por sí mismos sus competencias para así, gestionar sus propias vidas y así hacer que el envejecimiento se transforme en un crecimiento integral tanto del educador como del educando.

Los profesionales de la educación preferimos la Gerontagogía ya que esta supone un avance respecto a la Gerontología, se trata de un concepto positivo que deja de lado centrar la atención en los déficits y opta por una visión positiva de las personas mayores, que pueden continuar aprendiendo de forma activa y, al mismo tiempo, aportando sus experiencias y capacidades a la sociedad. A pesar de que el concepto de envejecimiento activo está tomando fuerza dentro de nuestra sociedad, no podemos negar que todavía existe la necesidad de crear acciones junto a iniciativas reales que faciliten la igualdad de oportunidades dentro de los colectivos sociales.

Los retos del envejecimiento pueden ser afrontados desde la Gerontagogía en palabras de Salmerón (2013), atendiendo a dos vertientes, por un lado la dependencia en el sentido de tratarla, paliarla y prevenirla, por otro lado haciendo referencia al envejecimiento activo como la capacidad de potenciar, mantener, mejorar teniendo siempre en cuenta que la dependencia es posible y forma parte del envejecimiento activo. Debemos rechazar el envejecimiento como una etapa estancada dentro de la etapa vital, junto al rechazo del ocio pasivo o bienestar subjetivo heredado expuesto por Rojo y Fernández (2011), debemos considerar que el crecimiento personal junto con el desarrollo de un nuevo rol dentro de nuestra sociedad en el cual aprenderemos, cambiaremos y nos adaptaremos.

5. NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Las personas mayores deben seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, sobre todo para mantener activa su motivación y prevenir numerosas enfermedades como es el caso del Alzheimer a través de actividades intelectuales adecuadas a su rendimiento, fomentando en todo caso la creatividad y la reflexión. Numerosos autores como Baumgartner (2001) o Mezirow (1990, 2000) han expuesto la importancia de la educación de adultos como un instrumento de cambio y transformación social. La necesidad de potenciar el desarrollo de una educación gerontológica, bajo los parámetros de la educación a lo largo de la vida, lleva consigo la importancia de aprender durante toda nuestra existencia con el principal objetivo de regenerar los conocimientos, las aptitudes y las competencias dentro de nuestra perspectiva cívica, personal y social (Requejo, 2008). La autora Montero (2000) señala que las principales bases sobre las que debe asentarse esta educación son en el aprendizaje continuo, siendo ellos mismos los propios partícipes de su evaluación social y sobre todo personal. Debemos dar sentido a la experiencia vivida y poner en marcha acciones que promuevan el ejercicio de la educación basada en la eliminación de «tumores» promulgando la felicidad a través del ejercicio del pensamiento (Mínguez, 2003).

Mínguez (2003) nos expone la importancia de mantener la capacidad de aprendizaje en la edad adulta para poco a poco intentar corregir los déficits que aparecen, por ejemplo en la memoria. Del mismo modo, Bedmar y Montero (2009) exponen la necesidad de la educación a lo largo de la vida recapitulando en la tradicional denominación de la educación permanente que se modifica y da lugar a una nueva expresión, la educación realizada a lo largo de la vida, en ella podemos apreciar la existencia de todas las dimensiones de la sociedad y todos sus recursos se movilizan a favor de esta educación. Se trata de un concepto que va más allá de las instituciones educativas surgiendo una serie de modelos y prácticas muy importantes en relación al dicho término. Montero (2015) nos describe que la educación a lo largo de la vida tiene estrecha relación con la educación permanente derivada de la necesidad progresiva que todos tenemos ante la elección y determinación de nuestro propio proyecto vital.

Fernández-García, García y Pérez (2014) afirman la necesidad de aprender durante todo el ciclo vital, sin la necesidad de espacios o edad específica para que se produzca dicha educación. Esta debe alimentarse de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que nos enriquezcan continuamente. Dicha educación pretende que todos tengamos la posibilidad de satisfacer nuestras aspiraciones, podamos participar en la sociedad, así como reducir desigualdades. Dentro del colectivo de nuestros mayores tenemos que repensar dicha educación para ofrecerla con una calidad máxima para que ellos puedan seguir creciendo y autorrealizándose dentro de la sociedad, favoreciendo en todo momento su calidad de vida.

Por tanto, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida pone de manifiesto la importancia del propio aprendizaje dejando de lado el desarrollo de la información desplegando comunidades e intentando mejorar la calidad de vida de las personas (Torres,

2006). Dentro de dicho aprendizaje, buscar la equidad y la justicia social, atendiendo a la dignidad de la persona. Es decir, desarrollar un devenir personal y social posibilitando a las personas su propia actuación y reflexión pudiendo responder de manera correcta a los retos económicos, culturales, tecnológicos, sociales o políticos a los que nos enfrentaremos durante toda nuestra vida (Medel, Ohsako y Mauch, 2001).

6. CONCLUSIONES

Este capítulo pone de manifiesto la importancia de clarificar quiénes son las personas que se ubican en la última etapa de la vida, a la vez que admite la importancia de la educación a lo largo de la vida.

Actualmente existen cambios en la estructura demográfica, destacando una mayor longevidad y una menor natalidad, existiendo progresos en la salud y una mejora de la calidad de vida constituyéndose como aspectos clave dentro de nuestra sociedad para el aumento de la esperanza de vida. El envejecimiento se trata de un proceso gradual, dinámico y asincrónico en la persona y, como tal, posee una relación directa con la importancia de la educación a lo largo de la vida.

Existen diferentes puntos de vista en relación al envejecimiento que indican la posibilidad de aprender y adquirir nuevos aprendizajes a lo largo de nuestra vida (Bedmar y Montero, 2009). Puntos de vista que no pueden pasar desapercibidos desde la Pedagogía y la Educación Social. Se resalta la teoría de la actividad, la cual describe cómo el proceso de envejecimiento de las personas es más satisfactorio cuanto más actividades sociales realiza el individuo (Mínguez, 2003). Tras la jubilación, se posee una mayor disponibilidad del tiempo por lo que permite ocuparlo en tareas socialmente productivas y proseguir la formación personal, por el mero placer de seguir integrándose a través de la concepción de una educación pluridimensional que rompe las fronteras espaciales y temporales abarcando las dimensiones de la persona y del saber (Fernández-García, García y Pérez, 2014). La educación sin límites temporales y espaciales, se convierte en una dimensión de la vida misma.

La participación de los mayores en proyectos educativos puede ocasionar diversos aspectos positivos. No podemos olvidar la importancia de clarificar el perfil de nuestra profesión para poder dominar una serie de habilidades, capacidades y conocimientos de manera especializada junto a la necesidad de poder desarrollar una buena propuesta de un programa de intervención de las personas mayores como grupo vulnerable.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. En S. B. Merriam (ed.), *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 15-24). Hoboken: Jossey-Bass.
- Bedmar, M. y Montero, I. (2009). *Recreando la educación en personas mayores: aportes desde la Pedagogía Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Bedmar, M., Fresneda, M.^a D. y Muñoz, J. (2004). *Gerontagogía: educación en personas mayores*. Granada: Universidad de Granada.
- Colom, A. J. y Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social: pedagogía social y personas mayores*. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- Del Valle, G. y Coll, L. (2011). *Relaciones Sociales y Envejecimiento Saludable*. Institut de l'Envel·liment de la Universitat Autònoma de Barcelona FICE-UAB: Fundació Agrupació Mútua. Recuperado de <http://salut-envel·liment.uab.cat/publicacions/docs/relacionsocials-esp.pdf>
- Fernández Lópiz, E. (2001): La Psicogerontología y su aplicación al terreno de la educación con mayores. En P. S. de Vicente y E. Molina (coord.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía. Un reto para el Prácticum* (pp. 185-199). Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.
- Fernández, R. (2004). *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-García, A., García J. L. y Pérez, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, (25)2, 521-540.
- Lemieux, A. (1998). La gérontologie où l'éducation des personnes âgées à l'université de l'an 2000. En M. Guirao y M. Sánchez (ed.), *La oferta de la Gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 199-234). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Limón, M. R. (1997). La educación en personas mayores. En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social* (pp. 292-329). Barcelona: Ariel educación.
- López, B. (2015). *Programas psicosociales y educativos en residencias y centros de día para personas mayores en Andalucía. Situación actual y posibles mejoras* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Martínez, N. y Bedmar, M. (2017). *Personas Mayores y Educación Social: Teoría e Intervención*. Granada: UGR.
- Martínez-Fornés, S. (1991). *Envejecer en el año dos mil*. Madrid: INSERSO.
- Medel, C., Ohsako, T. y Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Mínguez, C. (2003). Contenidos y beneficios de la educación intergeneracional. En M. Bedmar e I. Montero (coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 39-65). Madrid: Dykinson.
- Montero, I. (2000). Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores. En M. E. Alcalá y E. Valenzuela (ed.), *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio* (pp. 91-131). Madrid: Dykinson.
- Montero, I. (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. En M. Bedmar y A. Soriano (coords.), *Temas de Pedagogía social y Educación Social* (pp. 41-63). Granada: EUG.
- Muñoz, J. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Active Ageing. Geneva: WHO*. Recuperado de http://www.who.int/ageing/active_ageing/en/

- Ortiz, L. P. (2006). *La estructura social de la vejez en España. Nuevas y viejas formas de envejecer*. Recuperado de <http://autonomiapersonal.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/estructurasocialvejez.pdf>
- Pochintesta, P. (2010). Las emociones en el envejecimiento y el miedo ante la muerte. *Revista del instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 15(1), 117-140.
- Requejo, A. (2008). El aprendizaje de las personas mayores y el perfil del educador. *Histerdb*, 29, 2-19.
- Rojo, F. y Fernández, G. (2011). *Calidad de vida y envejecimiento: la visión de los mayores sobre sus condiciones de vida*. Bilbao: Grupo Ibersaf.
- Salmerón, J. A. (2013). *La percepción del envejecimiento desde la perspectiva de las mujeres mayores usuarias de centros sociales de la comarca del Valle de Ricote de la Región de Murcia. Sus implicaciones para la educación* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez, J. y Ramos, F. (1982). *La vejez y sus mitos*. Barcelona: Salvat Editores.
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38.

Aprendizaje servicio: educación intergeneracional y los programas de ejercicio físico en el adulto mayor

*Ricardo Martín-Moya¹, Pedro Jesús Ruíz-Montero²,
Francisco Tomás González-Fernández³ y Virginia Tejada Medina⁴*

1. INTRODUCCIÓN

Facilitar oportunidades para que los estudiantes universitarios alcancen su máximo potencial requiere exponerlos a una amplia gama de experiencias, tanto dentro como fuera del entorno universitario. Los estudiantes deben ser desafiados intelectualmente, así como de manera creativa, innovadora y política en áreas como la justicia social para que puedan salir al mundo con los ojos, el corazón y la mente bien abiertos para convertir todo lo que nos rodea en un lugar mejor. En este contexto, el Aprendizaje Servicio (ApS) surge como una herramienta pedagógica clave para adquirir dichas experiencias. El ApS es un método pedagógico activo, participativo y globalizador al que diversos autores describen a raíz de conceptos como solidaridad, ayuda, apoyo a la comunidad o cooperación (Gil-Gómez et al., 2015). Uno de los colectivos que demanda una acción social prioritaria es el formado por las personas adultas mayores. Este escenario es un ámbito óptimo para que los estudiantes adquieran recursos variados para crear una sociedad más justa e igualitaria con y para quienes más lo necesitan (Busch, 2018). Este hecho justifica y requiere la promoción del ApS en diferentes entornos, como el de los adultos mayores u otros colectivos necesitados. Las experiencias intergeneracionales se utilizan a menudo en la educación gerontológica porque se cree que mejoran la calidad de vida de los adultos mayores junto con la comprensión de los estudiantes sobre el envejecimiento (Zuccherò, 2010). En este punto, es importante resaltar, que las universidades deben reflejar cada vez más las necesidades, preocupaciones e intenciones de la sociedad.

En este contexto, el informe sobre el envejecimiento de la población mundial (Organización Naciones Unidas, 2002) concluye que, para 2050, la población mundial de 60 años o más llegará a casi dos mil millones. Además, el número de personas mayores de 80 años está

1 Universidad de Granada, Campus de Melilla, España.

2 Universidad de Granada, Campus de Melilla, España.

3 Universidad Pontificia de Comillas, Palma de Mallorca, España.

4 Universidad de Granada, Campus de Melilla, España.

creciendo más rápido que el número de personas de 60 años. La población de adultos mayores experimenta una disminución objetiva de las capacidades físicas que puede ir acompañada de trastornos psicológicos y una pérdida de las relaciones sociales y afectivas (Hsu et al., 2014). Es decir, en general, el nivel de salud y la calidad de vida de los adultos mayores se ven afectados. En esta línea, las instituciones gubernamentales han comenzado a definir nuevas políticas y planes relacionados con el cuidado, no solo del aspecto físico sino también de las condiciones psicológicas del adulto mayor para adaptarse así a los rápidos cambios sociales, ayudarles con su independencia, reafirmar su valor personal, conseguir su crecimiento individual y lograr así realización personal (Hsieh, 2010). Sin embargo, hay que tener en cuenta que todos estos objetivos han de ser conseguidos mediante prácticas y procesos bien estructurados dentro del marco de la educación permanente.

La incorporación del ApS en la educación superior puede ser un trampolín legítimo en la creación de oportunidades para programas comunitarios de ejercicio físico en el adulto mayor que no disponen de una afiliación previa (Bishop y Driver, 2007). Siguiendo a LaMaster (2001), se encontró que las experiencias de ApS son positivas al utilizar conceptos como crear actividades, reflexionar sobre las sesiones y asociarse con un participante. Además, el ApS puede proporcionar una salida para la socialización de los adultos mayores sanos y las personas con discapacidades, lo que les permite sentirse más felices y tener una mayor adherencia al programa (LaMaster, 2001; Parker-Gwin, 1996). En esta línea, un complemento apropiado para el aprendizaje permanente para los adultos mayores es la experiencia de cooperar con las generaciones más jóvenes a través de programas intergeneracionales, especialmente aquellos con componentes de ApS. Si bien el ApS intergeneracional con frecuencia involucra proyectos en los que los adultos mayores son receptores de servicios específicos, menos comunes son las actividades de aprendizaje colaborativo en las que los individuos más jóvenes y mayores contribuyen y se benefician por igual (Roodin et al., 2013). Cuando se lleva a cabo de manera eficaz, el ApS intergeneracional demuestra claros beneficios para ambos grupos de edad. Para las personas más jóvenes, estos programas les permiten establecer relaciones significativas con los adultos mayores y disipar los estereotipos culturales sobre este grupo poblacional (Jones, 2011). Para los adultos mayores, estas experiencias brindan una mejor comprensión de las personas más jóvenes, mayor compañerismo e interacciones sociales significativas (Roodin et al., 2013).

Este estudio presenta una revisión narrativa de la literatura centrada en la educación superior y ApS con el objetivo de encontrar las claves asociadas a la promoción de la salud y la participación comunitaria entre los adultos mayores. Existe una gran cantidad de literatura sobre el impacto beneficioso del voluntariado en los adultos mayores (Zuccheri, 2010). Sin embargo, voluntariado y ApS no son lo mismo. En consecuencia, los estudios sobre voluntariado no son del todo válidos para describir en profundidad las experiencias de los participantes de ApS, así como otras características de esta metodología pedagógica.

2. MÉTODO

Se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos, revisiones narrativas, sistemáticas y meta-análisis, en las bases de datos Web of Science y Scopus, las cuales albergan diferen-

tes repositorios de alta calidad. Para llevar a cabo la búsqueda, se han solicitado todas las publicaciones existentes que contienen, en inglés y en español, las palabras claves relacionadas con la educación permanente, aprendizaje servicio, adulto mayor, envejecimiento activo y educación intergeneracional. Posteriormente se ha seguido la estrategia de bola de nieve para intentar encontrar la mayor cantidad de información posible. Respecto a los criterios de inclusión, se utilizaron artículos, revisiones y libros que se ciñeran al tema de estudio en relación a los requerimientos específicos de la educación intergeneracional y ApS y las variables a tener en cuenta en este tipo de metodología.

3. RESULTADOS

3.1. Envejecimiento y ejercicio físico

A medida que las generaciones envejecen, su calidad de vida y su independencia funcional se vuelven importantes basándose en los cambios que se producen en el cuerpo humano. Estos cambios fisiológicos pueden ser un metabolismo más lento, una producción de energía más lenta, una disminución de la masa muscular y una pérdida funcional (Groessler et al., 2016). También se producen cambios psicológicos: disminución de la competencia, percepción de habilidades, aumento del miedo a sufrir caídas y no sentirse valorado (Banhato et al., 2015; Groessler et al., 2016; Margareta et al., 2016). El sentido de identidad también se convierte en un problema en los adultos mayores a medida que envejecen. Los estudios han encontrado que, debido a los cambios físicos y fisiológicos, los adultos mayores luchan con quienes son porque ya no pueden participar en las actividades que venían realizando anteriormente y su autoconcepto, por ende, se ve afectado (Weinberger y Whitbourne, 2010). Los cambios que tienen lugar en un individuo durante el proceso de envejecimiento, hacen que sea desafiante e importante saber cómo ayudar a los adultos mayores a participar en programas de ejercicio físico y, mantener así, un nivel independiente de funcionamiento que ayude a los mantener las capacidades físicas y psicológicas.

La calidad de vida mejora con la realización de un programa de práctica física de calidad (Camboim et al., 2017). Calidad de vida se refiere al bienestar general de un individuo. A medida que los adultos mayores envejecen, mantener la calidad de vida y el funcionamiento es importante y puede retrasarse si se participa en un programa de ejercicio físico adecuado que se adapte a las necesidades y la capacidad funcional del participante (Camboim et al., 2017; Tasiemski et al., 2005). La práctica de ejercicio físico puede ayudar a mantener y / o mejorar la calidad de vida al conservar la masa muscular, la densidad ósea y mantener la mente alerta. El ejercicio físico permite retrasar los cambios fisiológicos, las enfermedades crónicas y los problemas debidos a la falta de movilidad (Chodzko-Zajko et al., 2009; Lord et al., 2011). Asimismo, es el concepto central que puede ayudar a los adultos mayores con su longevidad. Las personas viven más tiempo, por lo que la mejor manera de mantenerse en un estado óptimo saludable sería practicar ejercicio físico, ya que los estudios muestran que dicha práctica es la mejor manera de prevenir diversas enfermedades y patologías (Chodzko-Zajko et al., 2009).

Sin embargo, también se ha demostrado que la actividad física disminuye a medida que las personas envejecen debido a la pérdida de masa muscular, problemas en las articulaciones, caídas o lesiones. Un estudio longitudinal realizado por Bijnen, Feskens, Caspersen, Mosterd y Kromhout (1998), siguió a 863 hombres holandeses de 65 a 94 años en 1985 durante diez años. El nivel de actividad física se evaluó mediante un cuestionario autoadministrado tomado en varios años de referencia, 1985, 1990 y 1995 para ver los cambios en la actividad durante los diez años. Al final del estudio en 1995, el tamaño de la muestra se redujo a 343 hombres holandeses frente a los 863 que comenzaron. El tamaño de la muestra se redujo a más de la mitad en los diez años debido al envejecimiento, la falta de tiempo, la emigración y el desinterés. Los resultados mostraron que, durante los diez años, la práctica física disminuyó entre los participantes, sin embargo, sus actividades de la vida diaria seguían funcionando con normalidad.

3.2. Programas de ejercicio físico para el adulto mayor y ApS

Los programas de ejercicio físico benefician a todas las poblaciones a las que sirven al brindarles socialización, permitir la individualidad y mejorar los resultados de salud física y mental (Capalb et al., 2014; Marques et al., 2011; Weinberger y Whitbourne, 2010). La incorporación de estos atributos en un programa puede mejorar los resultados de salud mental al aumentar la competencia de los participantes para que se sientan capaces de lograr sus objetivos. Algunos programas ya realizados han mostrado ser beneficiosos porque mejoran la calidad de vida de los adultos mayores (Scelza et al., 2005; Tasiemski et al., 2005). Sin embargo, el número de programas de ejercicio físico para adultos mayores es limitado (Folgueiras et al., 2020). En esta línea, de igual manera, son pocos los programas creados a través de la metodología ApS. Se ha demostrado que la exposición a las experiencias prácticas universitarias fuera del aula resulta beneficiosa, especialmente en áreas donde se encuentran las diferencias de clase social y la discriminación por edad (Salam, Awang Iskandar, Ibrahim y Farooq, 2019). Se han realizado investigaciones sobre programas de ApS y programas de ejercicio en las universidades, sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre ApS se enfoca en niños, adolescentes o adultos jóvenes.

El aspecto social del ApS universitario y los programas de ejercicio físico muestran posibilidades para allanar caminos sobre cómo desarrollar programas que ayuden a colectivos en riesgo de exclusión como el formado por los adultos mayores. Investigar el éxito de los programas de ApS universitarios desde la perspectiva de los participantes puede brindar una mejor comprensión de cómo los individuos perciben su experiencia, ayudando a crear nuevos programas que pueden ser más accesibles y útiles para este colectivo y sus necesidades.

3.3. Desarrollo de la pedagogía en el aprendizaje-servicio y problemas emergentes

Las instituciones universitarias brindan una valiosa experiencia y ayuda concreta a sus comunidades locales, además de educar a sus estudiantes cuando realizan el ApS en ge-

rontología. El ApS en la educación superior ha enfatizado la importancia de adoptar estrategias pedagógicas específicas fundamentales para el éxito de cualquier programa (Salam, Awang Iskandar, Ibrahim y Farooq, 2019). Estas estrategias se pueden resumir de la siguiente manera:

1. *Preparación*: se parte del compromiso para crear el curso, determinar el problema de la comunidad que se abordará a través del servicio, los recursos que se requieren para el éxito, vinculación con socios de la comunidad, objetivos y establecimiento de metas (Salam et al., 2019).
2. *Acción*: desarrollar el curso de aprendizaje-servicio intergeneracional, preparar a los estudiantes para servicio a través de capacitación y experiencias en clase, lanzamiento del curso y los estudiantes en la comunidad, monitoreo de la participación de los estudiantes, reunión con personal de la agencia (Toporek y Worthington, 2014).
3. *Reflexión*: desarrollar múltiples oportunidades para que los estudiantes procesen sus experiencias, las relacionen con el contenido del curso, examinen los valores y creencias personales y exploren sentimientos y reacciones (Peters, 2011).
4. *Recompensa*: reunir a los estudiantes y adultos mayores para compartir sus logros y experiencias, bridar recompensas a todos los participantes y a otras personas o entidades que ofrecieron el apoyo necesario para desarrollar el programa (Folgueiras et al., 2020).
5. *Evaluación*: comprometerse con una evaluación de resultados constante y continua de todas las partes interesadas, documentar el valor de las evaluaciones de resultados en la impartición de cursos futuros, por ejemplo, observar cambios, adoptar múltiples medidas de resultados y emplear enfoques cualitativos y cuantitativos (Peters, 2011; Schoenherr, 2015).

A continuación, esta sección tiene como objetivo explorar los problemas emergentes, que los diferentes autores han informado al implementar el ApS en sus planes de estudios a través del currículo. Por tanto, este apartado cubre uno de los principales objetivos de este estudio, es decir, abordar la problemática que los autores suelen encontrar a través de la siguiente pregunta: «¿Cuáles son los problemas emergentes para la integración del ApS en el plan de estudios de educación superior?» Por tanto, esta sección presenta una imagen más amplia de los problemas y desafíos emergentes, que han sido enfrentados e informados explícitamente por diversos investigadores durante la integración del ApS en su plan de estudios. Como se mencionó anteriormente, la pedagogía del ApS combina el servicio comunitario con los objetivos generales del curso, junto con la reflexión deliberada, donde los tres participantes (es decir, estudiantes, profesionales y miembros de la comunidad que reciben el servicio) participan en un entorno de aprendizaje saludable y recíproco (Salam, Iskandar y Ibrahim, 2017). Según Toporek y Worthington (2014), debido a la participación de terceros en proyectos de ApS, es bastante difícil facilitar la interacción adecuada entre los tres participantes, sin un canal de comunicación fluido. Desde la perspectiva financiera, la falta de apoyo financiero, becas y otras limitaciones dificultan que las universidades mantengan proyectos de ApS durante un período de tiempo más largo

(Maimoona Salam et al., 2019). Además, las obligaciones familiares impiden que muchos estudiantes participen en actividades de aprendizaje fuera del horario lectivo, que son una parte integral de la mayoría de los proyectos de aprendizaje mediante el servicio (Salam et al., 2017). Además, en este sentido, Burke y Bush (2013), informaron de una mala gestión del tiempo, problemas de programación en las visitas a los centros, superposición de actividades y conflictos entre los miembros del equipo, como problemas potenciales durante la implementación del ApS. Desde la perspectiva de los instructores del curso, Peters (2011) afirmó que se requiere mucha preparación para enseñar un curso de ApS, porque requiere muchos esfuerzos para mantener el compromiso de los estudiantes a lo largo del proyecto. Además, según Peters (2011) y Schoenherr (2015), es necesaria la evaluación de proyectos de ApS para desarrollar una conexión clara entre los objetivos de aprendizaje y los resultados reales de los contenidos del curso. Por otro lado, desarrollar un medio de comunicación claro también es una tarea desafiante, ya que los estudiantes se enfrentan a problemas de comunicación con los participantes a los que prestan el servicio en la comunidad (Salam et al., 2019).

3.4. Relación intergeneracional: beneficios para el estudiante

Existe evidencia de que después de participar en programas de ApS con adultos mayores, los estudiantes universitarios muestran un mayor conocimiento sobre el proceso de envejecimiento (Ames y Diepstra, 2006; Blieszner y Artale, 2001; Dorfman et al., 2003), una mejor comprensión de los problemas que enfrentan los adultos mayores (Ames y Diepstra, 2006; Greene, 1998; Karasik et al., 2004), y conocimiento más especializado y comodidad con problemas geriátricos específicos, como la demencia (Fruhauf et al., 2004) entre otros.

Algunos investigadores se han centrado en el desarrollo profesional de los estudiantes que eligen participar en el aprendizaje mediante el servicio con adultos mayores, destacando los aumentos en las percepciones de los estudiantes sobre la competencia profesional y la cooperación entre los profesionales del ámbito de la salud en un enfoque de equipo (Neill et al., 2007). Varios estudios han observado un mayor interés entre los estudiantes por trabajar, tras acabar los estudios universitarios, con adultos mayores gracias al haber participado en programas de ApS con este grupo poblacional (Brown y Roodin, 2001; Gutheil et al., 2006; Kolb, 2008).

Entre los beneficios intangibles del ApS para los estudiantes universitarios se encuentran, una mayor confianza en sus habilidades para comunicarse con los mayores, un crecimiento personal positivo, una mayor empatía hacia este colectivo, una disminución del miedo a su propio envejecimiento y sentimientos de empoderamiento (Ames y Diepstra, 2006; Brown y Roodin, 2001; Dorfman et al., 2004). Los estudiantes en casi todos los estudios hasta la fecha, han indicado un fuerte sentido de satisfacción con la experiencia de ApS, a menudo reflejando un cambio positivo dramático en sus actitudes hacia el programa de principio a fin, e incluso manifestando que el ApS fue la mejor experiencia universitaria que habían experimentado durante la carrera (Brown y Roodin, 2001; Dorfman et al., 2003; Hegeman et al., 2010). Otros investigadores han demostrado de manera similar un cambio de

actitud como consecuencia del ApS, con disminuciones en los estereotipos negativos y un aumento en las opiniones positivas sobre los adultos mayores utilizando una variedad de métodos de investigación (Ames y Diepstra, 2006; Gutheil et al., 2006; Krout et al., 2010). Cuanto más conocimiento tenían los estudiantes sobre el envejecimiento y el contacto con adultos mayores, más positivas eran sus percepciones sobre el envejecimiento. Roodin, Brown y Shedlock (2013), encontraron que los estudiantes que participan en programas de ApS, tienden a ser estudiantes universitarios de último o penúltimo curso, mayoritariamente mujeres y de especializaciones en ciencias sociales y salud.

3.5. Relación intergeneracional: beneficios para el adulto mayor

La etapa de envejecimiento es un proceso degenerativo que supone cambios en varias de las funciones psicológicas (Ruiz Montero et al., 2016). Algunas de estas modificaciones pueden causar actitudes no usuales como la falta de autoestima o detrimento del entorno afectivo con los demás (Huertas et al., 2003). Por ello, el trato cordial ha de ser una de las vitales actitudes del alumnado que presta el servicio con ellos mediante el ApS, ya que, con ello, comienza un proceso de reflexión, dejadez por su aspecto personal e identidad y pensamientos de inferioridad (Hirvensalo et al., 2000). En esta línea, uno de los miedos más frecuentes en este sector poblacional es la soledad y la incertidumbre por lo no conocido, ya que ello puede generar contextos de tristeza general, depresión y retiro social hacia una práctica diaria en declive (Ruiz Montero et al., 2016). Los programas que tratan de acercarse a los adultos mayores mediante proyectos de servicios a la comunidad, deben basarse en el fomento de las relaciones interpersonales, favoreciendo un aumento de las relaciones sociales fuera de la vida cotidiana.

Algunos de los estudios de investigación antes mencionados también han incluido la consideración de los puntos de vista de los adultos mayores sobre la experiencia de ApS con los jóvenes (Greene, 1998; Hegeman et al., 2010; Krout et al., 2010). Dorfman et al. (2004), informaron que las interacciones de las personas mayores con los estudiantes universitarios fueron abrumadoramente positivas en las entrevistas realizadas. Los adultos mayores informaron acerca del compañerismo, la estimulación social y una mejor comprensión de las actitudes y comportamientos de los jóvenes. En este contexto, las visitas de los estudiantes universitarios eran agradables, ayudaron a los adultos mayores a permanecer en casa y mejoraron su calidad de vida (Hegeman et al., 2010). En la investigación de Greene (1998), los adultos mayores entrevistados sobre sus historias de vida por estudiantes de terapia ocupacional reconocieron su valor como educadores, su necesidad de compañía, el desarrollo de nuevos puntos de vista y actividades, y nuevas habilidades sociales y de comunicación. Los resultados para los adultos mayores se centran principalmente en sus percepciones y satisfacción general (Hegeman et al., 2010; Krout et al., 2010; Lynch et al., 2015), aunque algunos artículos también se refieren a la prevención y el tratamiento de caídas (Bonner et al., 2007), el impacto de los programas de ejercicio físico (Neill et al., 2007), nuevas tecnologías (Gustavson y Coppola, 2006) y educación permanente (D'Abundo et al., 2011). En general, la mayoría de los resultados publicados infor-

man de una mejor estimulación social, mejor comprensión sobre los jóvenes después de una intervención de ApS y la satisfacción general de los adultos mayores. Además, un programa administrado por Zuccheri (2010), con una muestra de adultos mayores independientes y estudiantes voluntarios mostró una mejora en la creación de las relaciones intergeneracionales y experiencias positivas en los adultos mayores. Los resultados muestran claramente que la metodología ApS puede ser una forma óptima de promover la cohesión social intergeneracional y promover la atención social de los adultos mayores (Bunting y Lax, 2019; Heuer et al., 2020).

4. CONCLUSIONES

Para concluir, de acuerdo con Novak, Markey y Allen (2007) y Warren (2012), los resultados del estudio actual sugieren que el ApS tiene un efecto positivo en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no debemos olvidar que esta metodología proporciona un servicio que puede ser de gran utilidad para los receptores y, por tanto, el ApS puede tener un efecto positivo en la promoción de la salud también entre los adultos mayores. Este es un resultado alentador para los profesionales que estén considerando implementar un programa de ApS en sus cursos o en sus universidades. Los proyectos de ApS centrados en áreas como la atención de la salud de los adultos mayores (ya sea que incluyan o no un componente de investigación) pueden ser un paso particularmente útil para promover actitudes positivas hacia el trabajo con este grupo poblacional para promover la cohesión social y mejorar la participación comunitaria. Sin embargo, aún se necesita más investigación para evaluar los resultados de los programas de ApS para facilitar los esfuerzos de los miembros de la universidad para crear experiencias de aprendizaje óptimas y los mejores programas de servicio a la comunidad. Según esta revisión narrativa, muchos de los estudios publicados en el campo, solo analizan las percepciones y aprendizajes de los estudiantes universitarios durante o justo al final del programa. En el futuro, sería interesante profundizar en los efectos tanto en estudiantes como en adultos mayores. Además, siguiendo la guía de Billig y Waterman (2014) y Bringle, Hatcher y Jones (2012), sería aconsejable utilizar estudios a largo plazo para ahondar en las dudas sobre los efectos del ApS a largo plazo. Por último, debemos mencionar las limitaciones del estudio actual, porque la generalización de estos resultados podría ser problemática debido a la posibilidad de que existan más investigaciones no publicadas que podrían afectar la revisión general. Asimismo, sería necesario realizar una revisión sistemática del tema de estudio que ayude a delimitar y profundizar mejor en el análisis de los estudios ya publicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, N. y Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, 32(9), 721-735. <https://doi.org/10.1080/03601270600835447>

- Banhato, E. F. C., Ribeiro, P. C. C., Guedes, D. V., Mármora, C. H. C. y Lourenço, R. A. (2015). Health Self-Awareness in Senior Citizens: Focus on Physical, Emotional and Cognitive Health. *Psychology*, 06(07), 846-855. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.67083>
- Bijnen, F. C. H., Feskens, E. J. M., Caspersen, C. J., Mosterd, W. L. y Kromhout, D. (1998). Age, period, and cohort effects on physical activity among elderly men during 10 years of follow-up: The Zutphen elderly study. *Journals of Gerontology - Series A Biological Sciences and Medical Sciences*, 53(3). <https://doi.org/10.1093/gerona/53A.3.M235>
- Billig, S. H. y Waterman, A. S. (2014). Studying service-learning: Innovations in education research methodology. En *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609106>
- Bishop, J. y Driver, S. (2007). Implementing Service-Learning in Undergraduate Adapted Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 78(8), 15-19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598071>
- Blieszner, R. y Artale, L. M. (2001). Benefits of intergenerational service-learning to human services majors. *Educational Gerontology*, 27(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/036012701750069058>
- Bonner, A., MacCulloch, P., Gardner, T. y Chase, C. W. (2007). A Student-Led Demonstration Project on Fall Prevention in a Long-Term Care Facility. *Geriatric Nursing*, 28(5), 312-318. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2007.04.014>
- Bingle, R., Hatcher, J. y Jones, S. (2012). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Stylus Publishing, LLC.
- Brown, L. H. y Roodin, P. A. (2001). Service-learning in gerontology: An out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27(1), 89-103. <https://doi.org/10.1080/036012701750069067>
- Bunting, S. R. y Lax, G. A. (2019). Program Profile: A Service-Learning Model for Intergenerational Conversation about Science and Current Events between Longterm Care Residents and University Students: Case Study. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(2), 234-249. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1586041>
- Burke, A. S. y Bush, M. D. (2013). Service learning and criminal justice: An exploratory study of student perceptions. *Educational Review*, 65(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.638138>
- Busch, D. S. (2018). Service learning: The peace corps, American higher education, and the limits of modernist ideas of development and citizenship. En *History of Education Quarterly* (Vol. 58, Issue 4, pp. 475-505). <https://doi.org/10.1017/heq.2018.28>
- Camboim, F. E. de F., Nóbrega, M. O., Davim, R. M. B., Camboim, J. C. A., Nunes, R. M. V. y Oliveira, S. X. (2017). Benefícios da atividade física na terceira idade para a qualidade de vida TT - Benefits of physical activity in the third age for the quality of life. *Rev. Enferm. UFPE on Line*, 11(6), 2415-2422. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/23405/19070>
- Capalb, D. J., O'Halloran, P. y Liamputtong, P. (2014). Why older people engage in physical activity: An exploratory study of participants in a community-based walking program. *Australian Journal of Primary Health*, 20(1), 74-78. <https://doi.org/10.1071/PY12090>
- Chodzko-Zajko, W. J., Proctor, D. N., Fiatarone Singh, M. A., Minson, C. T., Nigg, C. R., Salem, G. J. y Skinner, J. S. (2009). Exercise and physical activity for older adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(7), 1510-1530. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e-3181a0c95c>
- D'Abundo, M. L., Fugate-Whitlock, E. I. y Fiala, K. A. (2011). Recycling mentors: An intergenerational, service-learning program to promote recycling and environmental awareness.

- Journal of Public Health Management and Practice*, 17(4), 373-375. <https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e3182159674>
- Dorfman, L. T., Murty, S. A., Ingram, J. G., Evans, R. J. y Power, J. R. (2004). Intergenerational service-learning in five cohorts of students: Is attitude change robust? *Educational Gerontology*, 30(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/03601270490248446>
- Dorfman, L. T., Murty, S., Ingram, J. G. y Evans, R. J. (2003). Incorporating intergenerational Service-Learning into an introductory gerontology course. *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1-2), 219-240. https://doi.org/10.1300/J083v39n01_18
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2020). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162-180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
- Fruhauf, C. A., Jarrott, S. E. y Lambert-Shute, J. J. (2004). Service-learners at dementia care programs: An intervention for improving contact, comfort, and attitudes. *Gerontology and Geriatrics Education*, 2 (1), 37-52. https://doi.org/10.1300/J021v25n01_03
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Greene, D. (1998). Reciprocity in two conditions of service-learning. *Educational Gerontology*, 24(5), 411-424. <https://doi.org/10.1080/0360127980240501>
- Groessl, E. J., Kaplan, R. M., Castro Sweet, C. M., Church, T., Espeland, M. A., Gill, T. M., Glynn, N. W., King, A. C., Kritchevsky, S., Manini, T., McDermott, M. M., Reid, K. F., Rushing, J. y Pahor, M. (2016). Cost-effectiveness of the LIFE Physical Activity Intervention for Older Adults at Increased Risk for Mobility Disability. *Journals of Gerontology - Series A Biological Sciences and Medical Sciences*, 71(5), 656-662. <https://doi.org/10.1093/gerona/glw001>
- Gustavson, F. G. y Coppola, J. F. (2006). The intergenerational computing course: Service-learning, gerontechnology research, and computer literacy. *Proceedings of the Information Systems Education Conference, ISECON*, 23.
- Gutheil, I. A., Chernesky, R. H. y Sherratt, M. L. (2006). Influencing student attitudes toward older adults: Results of a service-learning collaboration. En *Educational Gerontology* (Vol. 32, Issue 9, pp. 771-784). <https://doi.org/10.1080/03601270600835470>
- Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A. y Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational service learning: Linking three generations: Concept, history, and outcome assessment. *Gerontology and Geriatrics Education*, 31(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/02701960903584418>
- Heuer, S., Douglas, N., Burney, T. y Willer, R. (2020). Service-Learning with older adults in care communities: Measures of attitude shifts in undergraduate students. *Gerontology and Geriatrics Education*, 41(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1596087>
- Hirvensalo, M., Rantanen, T. y Heikkinen, E. (2000). Mobility difficulties and physical activity as predictors of mortality and loss of independence in the community-living older population. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48(5), 493-498. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2000.tb04994.x>
- Hsieh, H. J. (2010). Museum lifelong learning of the aging people. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4831-4835. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.779>
- Hsu, W. H., Chen, C. L., Kuo, L. T., Fan, C. H., Lee, M. S. y Hsu, R. W. W. (2014). The relationship between health-related fitness and quality of life in postmenopausal women from Southern Taiwan. *Clinical Interventions in Aging*, 9, 1573-1579. <https://doi.org/10.2147/CIA.S66310>

- Huertas, F., López, A., Pablos, A., Colado Sánchez, J., Pablos Abella, C. y Campos, J. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología Del Deporte*, 12(1), 7-26.
- Jones, S. H. (2011). Life is Experienced Until We Die: Effects of Service-Learning on Gerontology Competencies and Attitudes Toward Aging. *Advances in Social Work*, 12(1), 94-112. <https://doi.org/10.18060/672>
- Karasik, R. J., Maddox, M. y Wallingford, M. (2004). Intergenerational service-learning across levels and disciplines: «one size (does not) fit all.» *Gerontology and Geriatrics Education*, 25(1), 1-17. https://doi.org/10.1300/J021v25n01_01
- Kolb, P. (2008). Interest of racially and ethnically diverse social work students in gerontological social work. *Educational Gerontology*, 34(10), 907-922. <https://doi.org/10.1080/03601270802129219>
- Krout, J. A., Bergman, E., Bianconi, P., Caldwell, K., Dorsey, J., Durnford, S., Erickson, M. A., Lapp, J., Monroe, J. E., Pogorzala, C. y Taves, J. V. (2010). Intergenerational service learning with elders: Multidisciplinary activities and outcomes. *Gerontology and Geriatrics Education*, 31(1), 55-74. <https://doi.org/10.1080/02701960903578329>
- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing Preservice Teachers Field Experiences through the Addition of a Service-Learning Component. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/105382590102400107>
- Lord, S., Després, C. y Ramadier, T. (2011). When mobility makes sense: A qualitative and longitudinal study of the daily mobility of the elderly. *Journal of Environmental Psychology*, 31(1), 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.02.007>
- Lynch, C., Stein, L. A., Grimshaw, S., Doyle, E., Camberg, L. y Ben-Ur, E. (2015). The impacts of service learning on students and community members: Lessons from design projects for older adults. *Proceedings-Frontiers in Education Conference, FIE, 2015-Febru* (February). <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044320>
- Margareta, A., Manasatchakun, P., Chotiga, P. y Roxberg, A. (2016). Healthy ageing in Isan-Thai culture-A phenomenographic study based on older persons' lived experiences. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 11. <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.29463>
- Marques, A. I., Rosa, M. J., Soares, P., Santos, R., Mota, J. y Carvalho, J. (2011). Evaluation of physical activity programmes for elderly people - A descriptive study using the EFQM' criteria. *BMC Public Health*, 11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-123>
- Neill, M., Hayward, K. S. y Peterson, T. (2007). Students' perceptions of the interprofessional team in practice through the application of servant leadership principles. *Journal of Inter-professional Care*, 21(4), 425-432. <https://doi.org/10.1080/13561820701443512>
- Novak, J. M., Markey, V. y Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157. <https://doi.org/10.1080/08824090701304881>
- Organización Naciones Unidas (2002). World population ageing, 1950-2050. En *Choice Reviews Online* (Vol. 40, Issue 03). <https://doi.org/10.5860/choice.40-1307>
- Peters, K. A. (2011). Including service learning in the undergraduate communication sciences and disorders curriculum: Benefits, challenges, and strategies for success. En *American Journal of Audiology* (Vol. 20, Issue 2, pp. 181-196). [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2011/10-0031\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2011/10-0031))
- Roodin, P., Brown, L. H. y Shedlock, D. (2013). Intergenerational Service-Learning: A Review of Recent Literature and Directions for the Future. En *Gerontology and Geriatrics Education* (Vol. 34, Issue 1, pp. 3-25). <https://doi.org/10.1080/02701960.2012.755624>

- Ruiz Montero, P., Chiva Bartoll, O. y Rivera García, E. (2016). «Aprendizaje-servicio» en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 18(3), 244-258.
- Salam, M., Iskandar, D. N. F. A. y Ibrahim, D. H. A. (2017). Service learning support for academic learning and skills development. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 9(2-10), 111-117.
- Salam, Maimoona, Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. En *Asia Pacific Education Review* (Vol. 20, Issue 4, pp. 573-593). <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Scelza, W. M., Kalpakjian, C. Z., Zemper, E. D. y Tate, D. G. (2005). Perceived barriers to exercise in people with spinal cord injury. En *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation* (Vol. 84, Issue 8, pp. 576-583). <https://doi.org/10.1097/01.phm.0000171172.96290.67>
- Schoenherr, T. (2015). Service-Learning in Supply Chain Management: Benefits, Challenges and Best Practices. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 13(1), 45-70. <https://doi.org/10.1111/dsji.12052>
- Tasiemski, T., Kennedy, P., Gardner, B. P. y Taylor, N. (2005). The association of sports and physical recreation with life satisfaction in a community sample of people with spinal cord injuries. *NeuroRehabilitation*, 20(4), 253-265. <https://doi.org/10.3233/nre-2005-20403>
- Toporek, R. L. y Worthington, R. L. (2014). Integrating Service Learning and Difficult Dialogues Pedagogy to Advance Social Justice Training. *The Counseling Psychologist*, 42(7), 919-945. <https://doi.org/10.1177/0011000014545090>
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring.
- Weinberger, M. I. y Whitbourne, S. K. (2010). Depressive Symptoms, Self-Reported Physical Functioning, and Identity in Community-Dwelling Older Adults. *Ageing International*, 35(4), 276-285. <https://doi.org/10.1007/s12126-010-9053-4>
- Zuccherro, R. A. (2010). Share your experience and I'll lend you my ear: Older adult outcomes of an intergenerational service-learning experience. *Gerontology and Geriatrics Education*, 31(4), 383-402. <https://doi.org/10.1080/02701960.2010.528275>

Estrategias favorecedoras de la continuidad escolar: posibilidades para reducir el absentismo y el abandono escolar

*Antonio Cortés Ramos¹, Francisco Javier Poleo Gutiérrez²
y M.^a Teresa Castilla Mesa³*

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de que el absentismo y el abandono escolar sean dos realidades complejas que vienen determinadas por diversos factores y condicionamientos sociales, económicos, políticos y educativos, ha generado procesos también complejos que precisan un abordaje desde diversas perspectivas y no exclusivamente desde la escolar. La conceptualización también ha venido siendo paradójica dado que gran parte de los estudios han visto estas dos situaciones como factores desencadenantes del fracaso escolar dando lugar a un triángulo de difícil resolución. El hecho de proponer iniciativas motivadoras para el alumnado y generar procesos educativos participativos que impliquen a diversos agentes sociales, posibilita acercarse al alumnado en aras de que pueda recuperar la motivación, la autoestima y una valoración positiva de sus posibilidades y cualidades. Al tiempo de realizar acciones con el alumnado, se precisa intervenir en el contexto al objeto de paliar los elementos contraproducentes y diseñar itinerarios personalizados flexibles que favorezcan el desarrollo de competencias centradas en aprender a aprender. Estas cuestiones son las que se presentan en este trabajo en el que se abordarán diversas experiencias y estrategias dirigidas a alumnado de diversos niveles educativos en aras de propiciar la continuidad en

1 Profesor Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM 365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación. Universidad de Málaga. Miembro de la RIEEB (Red Internacional para la Educación Emocional y el Bienestar) y de la ATEE (Asociation for Teacher Education).

2 Técnico de Comunicación en INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación). Miembro del Grupo de Investigación HUM 365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación. Universidad de Málaga. Miembro de la RIEEB (Red Internacional para la Educación Emocional y el Bienestar) y de la ATEE (Asociation for Teacher Education).

3 Profesora Departamento Didáctica y Organización Escolar. Directora Grupo de Investigación HUM 365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación. Universidad de Málaga. Miembro de la RIEEB (Red Internacional para la Educación Emocional y el Bienestar), de la ATEE (Asociation for Teacher Education), de la COPOE y de RIPO (Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación).

los centros educativos. Se ha seguido un acercamiento a la realidad desde una perspectiva descriptiva e interpretativa experiencial, contando con la participación de alumnado, profesorado y familias. A partir de estrategias diversas tomando factores emergentes de la realidad, se han conseguido desarrollar procesos de aprendizaje que han propiciado identificar factores y reducir las tasas de abandono.

Entre las investigaciones consultadas y los estudios analizados sobre abandono y absentismo escolar, revisando sus fuentes de referencia (Aguado, 2005; González, 2006; Ribaya, 2011; Santana-Hernández, 2018; Pérez-Pinto, 2020), se observa que la gran mayoría se centra en la persona eludiendo otros aspectos relacionados con propuestas curriculares y organizativas en los centros escolares, o con dimensiones sociales o políticas; otra parte de los estudios sí aluden a aspectos organizativos y al contexto; y, otros amplían el análisis de los desencadenantes del abandono escolar a factores provenientes de todos los agentes educativos y sociales, e incluso del propio sistema y del contexto y metodologías docentes. Otros resultados visibilizan que variables como el bajo nivel socioeconómico y cultural de la familia, el origen inmigrante, ser varón o tener experiencias previas de repetición presentan una mayor probabilidad de abandono (Bernard, 2016; García Gracia et al., 2013) y se plantea como generadores de la naturaleza diversa del abandono escolar, a factores tales como la importancia del rendimiento escolar, de la experiencia escolar y el papel de los centros (González González, 2015). Indagar en los factores que conducen a que el alumnado abandone la escolaridad o mantenga con asiduidad el no asistir a la escuela es clave para poder plantear iniciativas que reduzcan estas realidades. Algunos de esos estudios (Lee y Burkhan, 2003) han determinado el distinguir entre riesgo académico, para aludir a factores relacionados con la edad, lenguaje minoritario, posición socioeconómica, nivel educativo de los padres, estructura familiar, género, etnia, entre otros; y riesgo social para centrarse en aspectos vinculados con la disciplina en la escuela, las expectativas académicas bajas, dificultades para promocionar de curso, entre otras.

El siglo XXI continúa conociendo situaciones que mantienen los índices de abandono y absentismo incidiendo en factores que ya fueron claves en años anteriores tal como plantea el Defensor del Pueblo Andaluz (1998) en los que se explicaba esta situación aludiendo a vertientes educativas y sociales. Según datos aportados por Pérez (2020), en un reciente estudio, y según indica el INE (2019), en España la media de abandono escolar es del 17,3% y en Andalucía del 21,6%, siendo el objetivo marcado para 2020 del 15%. En esta misma fuente se encuentran datos que reflejan la mayor incidencia en el abandono de alumnos (21,4%) que de alumnas (13%), y mayor aumento según el nivel de estudios de los padres. Es significativa igualmente la incidencia del abandono en los ciclos de Grado Medio de Formación Profesional.

Siguiendo este planteamiento y si toda la identificación de esta realidad se plantea en torno a los riesgos y bajo esa terminología, las propuestas que se realicen estarían exentas de valorar otros posibles factores determinantes de estas situaciones, que sí podrían enmarcarse en favorecedores del «riesgo de abandono o de absentismo» y que se encuentran en el mismo contexto escolar. De ahí el centrar el análisis y el foco de indagación en cuestiones de cuya valoración pueden extraerse propuestas de mejora y que pueden centrarse en: metodologías docentes (metodologías activas, ágiles, mixtas), percepción por el docente de su desarrollo profesional, clima del aula y del centro, proyectos motivadores

para el alumnado, gestión de proyectos que generen expectativas de proyección real en el alumnado para su futuro profesional, gestión de entornos socioeducativos saludables, gestión y resolución de conflictos y mejora de la convivencia, orientación académica y profesional, estructuras organizativas, desarrollo de las competencias clave, grado de compromiso del docentes y del equipo directivo en generar iniciativas transformadoras e innovadoras.

El trabajo que se presenta proviene del conocimiento de realidades concretas en el sistema educativo teniendo como objetivo el plantear estrategias dirigidas a dar un giro a la identificación del abandono y absentismo para plantear iniciativas de continuidad escolar. Supone partir de la realidad, de la identificación de los factores, del acercamiento a las voces de los protagonistas de estas situaciones y aportar experiencias que propicien la motivación, devuelvan la confianza, supongan el reconocimiento de las capacidades del alumnado y el orientarlas hacia la construcción de itinerarios formativos, de proyectos vitales personales y profesionales en los que se sientan partícipes de su aprendizaje.

2. DIMENSIONES CONTEXTUALIZADORA, ORGANIZATIVA E INSTITUCIONAL

2.1. Contextualizadora

Fracaso escolar, abandono escolar temprano, absentismo escolar, tres términos que vienen acuñándose a raíz de la situación generada en el sistema educativo remontándose al momento de implementación de la Ley General de Educación por la que se implantaba la educación obligatoria hasta los 14 años. No obstante, aun teniendo este carácter de obligatoriedad, dispuso de carencias y ausencias en la escolarización de alumnado dado que había sectores en los que la dotación de plazas no era suficiente y también porque determinados grupos de alumnado enmarcados con características de vulnerabilidad identificadas con determinadas culturas y con el fenómeno de la inmigración, difícilmente pudieron acceder. Aunque la normativa en educación siguió cambiando, durante la implementación de la LOGSE esta situación se mantuvo dado que también fue complejo el desarrollo de la misma por la transformación organizativa que supuso para la composición y estructura de los IES y el abordaje curricular realizado.

Siguiendo la trayectoria temporal y ya en nuestro siglo, la evolución en los términos y en la población a la que afecta ha tenido algunos matices, incluso por el hecho de valorar si son términos y circunstancias como causantes o como consecuencias. De ahí que pueda interpretarse el abandono escolar prematuro o absentismo como una consecuencia del fracaso escolar o a la inversa. Lo que sí es cierto es que a la población escolar que inicialmente se ha visto afectada por este fenómeno (alumnado perteneciente a contextos de especial vulnerabilidad, alumnado inmigrante, alumnado de determinadas minorías étnicas, alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo o con diversidad funcional), también se une población juvenil escasamente motivada que manifiesta mínimo interés por continuar sus estudios, pero que tampoco muestra especial interés por desempeñar algún trabajo siendo alumnado cuyas características y contexto social dista mucho del an-

teriormente mencionado. De ahí que de centros ubicados en contextos identificados como Zonas de Atención Educativa Preferente o Zonas Desfavorecidas en las que la incidencia de abandono o absentismo es mayor, se haya pasado también a otros centros ubicados en contextos socioeconómicos más favorables.

El abandono escolar prematuro y el absentismo en población infantil y juvenil denota la existencia de factores que afectan a la trayectoria educativa y que vienen también condicionados por las expectativas que se generan en las fases de transición en el propio sistema educativo y en el proceso de transición a la vida adulta. Dichos factores se centran en la desigualdad social, la desigualdad de oportunidades y la desigualdad en el acceso al empleo. Cómo sea percibida y vivenciada cada desigualdad provoca situaciones complejas que deben ser abordadas tanto por las políticas sociales como por las educativas y económicas de forma conjunta al objeto de que favorezcan procesos de transformación que contribuyan a reducir estos factores en aras de minimizar las causas desencadenantes y promover efectos favorables para favorecer la continuidad en la educación y en la formación. Los efectos del abandono prematuro también se evidencian en el caso de la situación generada en jóvenes que abandonan tempranamente la escuela para incorporarse al mercado laboral y, en breve tiempo, se encuentran en situación de desempleo con una escasa cualificación y carencias formativas.

Las respuestas a estas tres situaciones que se generan en el sistema educativo requieren intervenciones articuladas desde parámetros sociales, educativos y laborales. El hecho de que el alumnado pueda encontrar argumentos para generar expectativas y que puedan verse realizadas, depende en gran parte de las ocasiones de que pueda existir un mercado laboral y una formación orientada al empleo que posibilite mejorar la empleabilidad. Alternativas como la Formación Profesional, la Formación Profesional Dual y la Formación para el Empleo propician que el alumnado pueda desarrollar actividad profesional en paralelo a la actividad formativa constituyéndose en un aliciente para jóvenes cuya motivación se ve más reducida precisamente porque sus expectativas laborales están condicionadas por el contexto, no viendo una proyección con la inmediatez que precisarían para incorporarse en el mundo laboral.

A la vista de las cuestiones contextualizadoras que se han presentado, se coligen elementos y factores clave para que incidan en el replanteamiento de políticas educativas que reviertan en la reducción del abandono escolar prematuro haciendo especial hincapié en el abordaje interinstitucional al objeto de que el alumnado pueda encontrar tanto en el ámbito escolar como en el laboral herramientas que les motive y pueda mantener las expectativas de su formación.

2.2. Organizativa

La dimensión organizativa comprende aspectos muy diversos en el marco de actuación de los centros escolares, siendo uno de ellos el alusivo a los agentes más directos que intervienen en el propio centro (profesorado), a las necesidades formativas y al propio conocimiento de la singularidad del contexto y del alumnado que se ve afectado por los factores que derivan en el abandono prematuro y absentismo.

Tras haber aludido a determinados contextos en los que es más frecuente encontrar estas situaciones, el profesorado precisa una formación que contribuya a su desarrollo profesional aportando estrategias que propicien procesos de mejora en la práctica profesional mediante procesos de análisis y reflexión compartida a través de grupos de aprendizaje y mejora profesional cooperativos al objeto de conocer la realidad tanto del profesorado como del alumnado y abordar consensuadamente las propuestas. A este proceso se uniría el diseño de estrategias y herramientas que mejoren el clima del aula y la práctica en la misma dado que el docente debe disponer de motivación e incentivos profesionales en aras de comunicarlo también en su práctica. Un elemento clave para apoyar los dos anteriores se centra en aunar los esfuerzos de la misma institución, del mismo centro como organización para que establezca proyectos educativos comprometidos con la realidad del contexto y del alumnado que les permita también investigar sobre lo que realizan y cómo los resultados revierten en el alumnado.

Estos aspectos organizativos en centros de contextos tales como las denominadas Zonas de Atención Educativa Preferente o Zonas Desfavorecidas llevan implícita una predisposición por parte del profesorado dado que un factor clave es la adaptabilidad a la complejidad que pueda presentar el alumnado y lo es precisamente por el hecho de que detonantes como el conflicto, la colaboración con agentes externos al centro, entre otros forman parte de su cotidianeidad. Prepararse para el cambio y en el cambio (Escudero y López, 1992) constituye precisamente una situación en la que tanto profesorado como alumnado se encuentran y el cómo ambos puedan abordar el cambio es un eje articulador del proceso de construcción de aprendizajes que favorezcan la continuidad escolar.

A ello se une el hecho de la estabilidad del profesorado en centros de complejo o difícil desempeño o «de riesgo», por lo que la vinculación con los proyectos a los que se incorporan o incluso los que son propuestos provocan fluctuaciones en el centro por cuanto la propia organización del centro conlleva una dinámica que precisa que el profesorado participe en propuestas de formación dirigidas al propio centro dada su casuística y características.

De ahí que esta propuesta organizativa se deba centrar en articular metodologías, dinámicas y propuestas que contribuyan a la profesionalización del profesorado, a su desarrollo profesional dado que debe ser realmente un agente de cambio y transformación para que el alumnado que, ante estas circunstancias educativas, sociales y laborales, se ve abocado a abandonar la escuela, encuentre precisamente en la escuela un espacio que devuelva la motivación y el sentido a su formación.

2.3. Institucional

Desde la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, en cofinanciación con el Fondo Social Europeo, en el Marco del Programa Operativo FSE Comunidad Autónoma de Andalucía (2014-2020), se puso en marcha un proyecto enmarcado dentro del Objetivo Específico 9.1.1: «Mejorar la inserción sociolaboral de personas en situación o riesgo de exclusión social, a través de la activación y de itinerarios integrados y personalizados de inserción», en cuyo marco se encuentra la ERACIS.

El objetivo de este proyecto es establecer mecanismos de compensación al objeto de que las personas residentes en zonas con necesidades de transformación social puedan acceder a los distintos Sistemas de Protección Social: educación, salud, servicios sociales y empleo, así como a otros servicios públicos. Siguiendo la estructura presentada por la Consejería (2014-2020), las fases principales en las que se desarrolla son las siguientes:

- a) Elaboración de un diagnóstico e identificación de las Zonas Desfavorecidas de Andalucía. Consiste en un diagnóstico sobre la situación de desigualdad y exclusión, a través del cual se establecerán los parámetros que determinen la situación de desigualdad, tanto los relativos a la calidad de vida de las personas (perfil de las personas en situación de exclusión social) como los relacionados con el propio territorio (vivienda, infraestructura, seguridad, espacios públicos...).
- b) Diseño y elaboración de la Estrategia Regional de Intervención Integral en Zonas Desfavorecidas de Andalucía (ERACIS), identificadas en el diagnóstico.
- c) Dinamización de espacios de trabajo.
- d) Formación de agentes del territorio. Se ha impulsado el desarrollo de un seminario internacional y dos talleres de experiencias andaluzas en la intervención en zonas.
- e) Elaboración, por las entidades locales, de Planes Locales de Intervención en las Zonas, que deben responder a los criterios y contenidos establecidos en la Estrategia regional, y se definirán de forma participada entre las Administraciones Públicas competentes, los agentes sociales que intervienen en el barrio y la ciudadanía residente en los territorios.
- f) Gestión y seguimiento de la financiación. Desde la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales se gestiona y realiza el seguimiento de la cofinanciación llevada a cabo por el FSE, siendo las actuaciones a subvencionar las siguientes:

1. Diseño y elaboración a nivel regional de la Estrategia Regional de Intervención Integral en Zonas Desfavorecidas de Andalucía.
2. Elaboración de los Planes Locales de Intervención en Zonas Desfavorecidas. Estas ayudas requerirán, con carácter previo, la disposición de un Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas con un horizonte mínimo de cuatro años.
3. Ayudas financieras a proyectos de Entidades Locales y Organizaciones sin Ánimo de Lucro para la implantación y el desarrollo de las Estrategias Locales de Intervención en Zonas Desfavorecidas.

Las actuaciones de los Ayuntamientos y las ONG a financiar, siempre en el marco del Plan Local de Intervención de Zonas Desfavorecidas aprobado, pueden afectar a las siguientes áreas:

- En materia de vivienda. Se proporcionarán los recursos humanos y materiales necesarios para facilitar el acceso a las ayudas que la Consejería competente en dicha materia tenga establecidas para esta finalidad y se

asesorará a aquellas personas que necesiten la regularización jurídica de su vivienda habitual.

- Acciones de intermediación entre las familias y la comunidad educativa que permitan incrementar el éxito académico y reducir el abandono escolar temprano.
- El acompañamiento en el paso de la educación al empleo (asesoramiento, alfabetización digital, formación ocupacional y profesional), considerándose necesario que una vez conseguido el nivel formativo u ocupacional adecuado para su incorporación al mercado de trabajo, se le asigne a la persona un/a tutor/a.
- La tutorización y mediación en materia de inserción social (habilidades sociales, pautas y horarios normalizados...).
- En materia sanitaria se colaborará con los profesionales sanitarios de la zona en actuaciones de carácter preventivo, haciendo hincapié en aquellas dirigidas a las personas menores de edad, así como a las que propicien hábitos de vida saludable.

4. Establecimiento de los Perfiles Competenciales de personas mediadoras-tutoras de estos procesos, su formación y capacitación.

3. ESTRATEGIAS E INICIATIVAS FAVORECEDORAS DE LA CONTINUIDAD ESCOLAR

3.1. Programa de Prevención de Absentismo Escolar (PAE)

El programa PAE, es un Programa de Prevención del Absentismo Escolar realizado en el municipio de Alhaurín de la Torre (Málaga). Dicho municipio cuenta con una dotación de nueve Centros de Educación Infantil y Primaria y cuatro Institutos de Educación Secundaria, con una población escolar en el momento del desarrollo del programa de 1.491 alumnos de Educación Infantil, 2.679 alumnos de Educación Primaria, 1.630 alumnos en Educación Secundaria Obligatoria y 521 alumnos en Bachillerato. En cuanto al tipo de absentismo se presentan los siguientes porcentajes: un 70% de absentismo bajo-medio, un 18% de absentismo alto y, por último, un 12% de absentismo total.

Las intervenciones realizadas en el programa PAE se dirigieron hacia dos ámbitos de actuación: un primer ámbito dirigido hacia el contexto escolar y comunitario, mediante la mejora de la comunicación y colaboración, con la creación de un protocolo común para todos los agentes implicados en la prevención del absentismo escolar, como son los centros educativos, los equipos de orientación educativa, las concejalías de servicios sociales y de educación, y policía local. Y un segundo ámbito de actuación dirigido hacia el contexto familiar intentando mejorar tanto la calidad de vida familiar, como las relaciones entre los miembros de las mismas, con el objetivo de buscar una mayor implicación con respecto a la escolarización de sus hijos.

En cuanto a la parte asistencial del programa, esta se ha realizado en dos fases: una primera dirigida hacia las familias y otra dirigida hacia el alumnado. En cuanto a las familias, se realizó en los centros educativos una presentación del proyecto enfocado a captar familias de riesgo, participando finalmente un total de 49 familias. Con estas familias se realizó un programa de terapia familiar conductual, además de la realización de distintos proyectos mediante la utilización de metodologías activas, todo ello con el objetivo de potenciar el rol como padres, adquiriendo nuevas habilidades para afrontar con éxito las distintas problemáticas presentadas por los hijos. Se realizaron sesiones semanales durante el curso escolar en uno de los centros escolares de la localidad. Con respecto al alumnado absentista se realizó un servicio de atención individualizada, con el objeto de intervenir sobre aquellos factores que estaban impidiendo el normal funcionamiento dentro del ámbito educativo.

Los resultados obtenidos de la implementación del programa fueron los siguientes. En primer lugar, la inclusión de la figura del coordinador del programa, un técnico encargado de la coordinación de todos los agentes implicados, mejorando la detección, seguimiento y control del alumnado absentista, favoreciendo la prevención y la reducción del absentismo escolar. Otro de los resultados más destacables ha sido la comunicación fluida con todos los centros escolares a través de correos electrónicos, contactos telefónicos y visitas semanales. Otra mejora observada ha sido la colaboración con la Policía Local que ha propiciado la rápida localización de las familias, así como la vigilancia del cumplimiento de la escolarización obligatoria. En cuanto a la parte asistencial, destacar el alto grado de satisfacción de las familias, y de la utilidad del trabajo desarrollado para su día a día y cómo ha mejorado la calidad de vida. En cuanto al alumnado, el tener una persona de referencia que medie entre familias y centros, ha facilitado tanto la incorporación a los centros como el plantear otras alternativas válidas, sobre todo en el alumnado de secundaria, complicado además por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Como resultado final del desarrollo del programa PAE, al finalizar el curso escolar, se consiguió una reducción del 61 % del absentismo escolar.

3.2. Escuela de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

Desde INCIDE viene desarrollándose durante los últimos tres años la Escuela de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales, que ha implementado en más de una veintena de centros de Málaga una metodología basada en la gamificación y la ludificación con la finalidad de llevar a cabo una educación y desarrollo de la inteligencia emocional según la propuesta de Mayer y Salovey (1997). A partir de aquí y en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, hemos llevado a cabo dentro del CEIP Cupiana, situado en la Zona Desfavorecida de Castañetas (Málaga), una actuación de apoyo al programa de Prevención del Absentismo Escolar que se ejecuta a través de una subvención de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Entre las diversas actividades que se llevan a cabo estaría el apoyo y el refuerzo educativo, así como mantener un contacto directo con las familias que participan en diversas reuniones tanto con profesorado como en charlas

y talleres. El elemento innovador de esta experiencia estaría, tanto en incorporar el conocimiento sobre las emociones como la metodología basada en la gamificación. Así, por un lado, a través de profesionales especializados en este tipo de dinámicas, se da una formación que va a trabajar los siguientes elementos:

- Qué es una emoción.
- Las seis emociones básicas.
- Qué es inteligencia emocional.
- Percepción emocional: «rostros emocionales» y «expresa tu emoción».
- Facilitación emocional: «una emoción para cada tarea».
- Diferencia emoción vs. sentimiento.
- Emociones complejas.
- Transición de las emociones y empatía.
- Comprensión emocional: «tabú emocional».
- Regulación emocional: «¿Que hacemos cuando nos sentimos...?».

Dicha formación se lleva a cabo mediante el uso de juegos y de técnicas de aprendizaje basado en esos mismos juegos, entre los que destacarían Feelinks, Empathy Toy, Miniyos, Ikonikus, así como otros que la propia Escuela de Inteligencia Emocional ha ido incorporando y que son de diseño propio. A través de esta metodología hemos logrado un importante descenso del absentismo escolar debido a que el alumnado tiene un alto interés por participar de estos talleres y las actividades paralelas que se llevan a cabo. Además, se incorpora una evaluación continua para comprobar cómo van mejorando los niveles de autoestima, la creatividad y la innovación, la resolución de conflictos, la regulación de las emociones y el autoconocimiento.

Por otro lado, es fundamental el trabajo que se desarrolla con las familias, manteniendo un contacto directo e integrándolas en actividades vinculadas también a la inteligencia emocional mediante una Escuela de Madres y Padres en la que, de modo cercano, divertido e igualmente con el uso de juegos y dinámicas que fomentan la participación, trabajamos:

- Comunicación positiva.
- Comunicación y escucha activa.
- Cómo ser asertivo/a con mi hijo/a.
- Comprensión y diálogo. Por qué gritar no es efectivo.
- Estrategias efectivas para resolver conflictos.
- Maneras de entender un conflicto.
- Cuándo y cómo reforzar de forma eficaz.
- Límites y castigos.
- Diferencia entre premio, recompensa y refuerzo.
- La adolescencia: ¡jeste no es mi niño!
- Necesidad de la educación emocional en la adolescencia.
- El apego.
- Tipos de apego.

Este refuerzo como complemento al trabajo que se lleva a cabo desde el programa de Prevención del Absentismo, ha permitido una mayor participación del alumnado dentro del Centro y una mayor implicación de las familias, fomentando una mejor convivencia en las instalaciones si tenemos en cuenta que muchos de los conflictos que se producían venían derivados de enfrentamientos familiares de distintos clanes de la zona. También el generar un clima de colaboración y trabajo en equipo ha permitido que las niñas y niños se sientan parte de un proyecto común al que no quieren faltar aprovechando, por supuesto, las técnicas de gamificación que les generan nuevos retos a los que enfrentarse.

3.3. Programa de Acompañamiento y Tutorización para favorecer la Continuidad Escolar (PATCE)

El Programa de Acompañamiento y Tutorización para favorecer la Continuidad Escolar, se diseña y desarrolla tras valorar los resultados obtenidos de un estudio longitudinal realizado en diversos centros escolares andaluces de contextos diferentes y dirigido a alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Dicha investigación centraba su foco en analizar los factores determinantes de las situaciones de abandono escolar prematuro y absentismo escolar, identificar incidentes críticos en el alumnado y en el proceso, y conocer la percepción de los agentes implicados en esta situación (alumnado, familia, profesorado, agentes externos). Desde una perspectiva cualitativa y biográfica, se realizó un estudio descriptivo interpretativo a partir de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. La identificación de incidentes críticos permitió conocer los hechos clave que influyeron en el alumnado para determinar la deserción de la escuela al tiempo que propició establecer un paralelismo entre estos y los incidentes críticos del proceso identificados con los estadios del mismo desde el absentismo escolar (ausencias intermitentes), a la deserción escolar (ausencias recurrentes) y al abandono definitivo. Partimos de considerar que los factores personales, familiares, escolares, socioeconómicos y culturales configuran el proceso de construcción del abandono escolar, por lo que intervenir en estos factores puede generar el proceso de deconstrucción de esta situación en aras de construir procesos que favorezcan la continuidad escolar. esta fue la justificación para proponer el PATCE.

El programa plantea el acompañamiento y la tutorización como dos ejes articuladores de una propuesta integral que favorece el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado, contribuyendo a la mejora de la motivación y del proceso de toma de decisiones con el objetivo de construir itinerarios formativos y profesionales que sean un aliciente para valorar la continuidad escolar. Todo ello se realiza en coordinación con otros agentes externos al centro y con una figura de referencia en el centro que asume estos roles.

Se estructura en tres módulos que se trabajan interrelacionados dado que el abordaje del proceso tiene carácter integral al objeto de que el alumnado vaya confirmando la relación e implicación que todos los factores tienen y la interdependencia entre ellos:

- Personal: demandas y necesidades personales, autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, relevancia, opinión y atribuciones que el alumnado realiza hacia la es-

cuela relacionado con sus expectativas, motivaciones, capacidades, competencias, aspectos personales y habilidades menos desarrolladas que habría que potenciar.

- Académico: habilidades y destrezas favorecedoras de los aprendizajes, estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias, grado de participación en propuestas formativas a partir de retos y centros de interés, grado de resolución ante situaciones complejas.
- Profesional: expectativas laborales, diseño del proyecto vital profesional, biograma formativo y profesional, análisis del itinerario formativo, desarrollo y adquisición de competencias profesionales, grado de implicación en acciones formativas de búsqueda activa de empleo, desarrollo de competencias emprendedoras.

Se observa que en todos los módulos se alude a las competencias pues las iniciativas se plantean desde un modelo de asesoramiento y formación basado en competencias. De ahí que los ejes de contenido giren en torno a las competencias clave, las competencias genéricas, las transversales y las competencias profesionales. Si para todo el alumnado este programa puede ser abordado, el hecho de plantearlo con especialización y concreción para el alumnado que previsiblemente presenta un perfil susceptible de verse inmerso en deserción escolar, se evidencia al incorporar el seguimiento durante todo el programa con un carácter de provención y prevención. El hecho de que el alumnado sea el protagonista en la construcción de su itinerario formativo y profesional, de su proyecto vital profesional, favorece la identificación de las competencias y la transferencia que pueden ir viéndole en entornos de aprendizaje y en entornos laborales. Plantear este programa en diversos niveles educativos en los que las situaciones de abandono o absentismo tienen lugar por factores diversos, permite personalizar todas las acciones. Especialmente significativo es su realización en las fases de transición académica en las que el alumnado debe tomar la decisión de continuidad en sus estudios valorando las posibilidades de empleabilidad y de acceso al empleo. De ahí la importancia de incorporar en el programa a agentes externos (familia, empleadores, profesionales de sectores diversos) que participan incentivando la dimensión motivadora inmersa en la toma de decisión.

La tutorización y asesoramiento permite realizar orientación individualizada e itinerarios personalizados de orientación en los ámbitos personal, académico y profesional, por lo que el programa dispone de una considerable efectividad dado que se adapta al alumnado respondiendo a su perfil y a los factores que reducen la deserción escolar, favoreciendo la construcción de continuidad escolar.

4. CONCLUSIONES

Tras realizar una presentación de la conceptualización, factores, condicionantes y circunstancias que identifican el fenómeno de absentismo y abandono escolar, y plantear dimensiones contextualizadoras, organizativas e institucionales se han descrito tres estrategias que abordan un planteamiento constructivo y favorecedor de la continuidad escolar. Valorar los resultados obtenidos en cada una, constituye una evidencia de la efectividad en la reducción del absentismo y del abandono escolar, dado que se ha constatado una

disminución del porcentaje de alumnado afectado por estas situaciones. De ahí que se pueda inferir que actuar sobre los diversos factores educativos, socioeconómicos, académicos, personales, familiares y culturales, sea la principal estrategia para incorporar dinámicas, recursos y propuestas metodológicas que impliquen a diversos agentes desde la corresponsabilidad, en aras de favorecer la continuidad escolar en el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, P. (2016). *Les inégalités sociales de décrochage scolaire*. París: CNESCO.
- Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Programa Impulsa. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte.html>
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion.html>
- Consejería de Educación, Formación y Empleo. Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa de la Región de Murcia (2010). *Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar. Programa PRAE*.
- Defensor del Pueblo Andaluz (1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>
- Escudero, J. M. y López, J. (1992). *Los desafíos de las Reformas Escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo: Sevilla.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. y Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux Cahiers de La Recherche en Éducation*, 8(2), 79-88. <https://doi.org/10.7202/1017531ar>
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- González-Aguado, P. (2005). Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar en el Ayuntamiento de Madrid Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 249-257.
- González-González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- INE (2019). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2003). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En N. Extremera y P. Fernández (2015), *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Pérez-Pinto, M. T. (2020). ¿Qué opciones tengo? Orientación académica y profesional para alumnado en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. *Revista AOSMA*, 29.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria* (1.ª ed.). Buenos Aires.

- Ribaya, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 579-596.
- San Fabián Maroto, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- Santana-Hernández, R. et al. (2018). Abandono escolar y formación docente: Interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372.

