

Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica?

Soledad García Gómez
Marta Cabanillas López

Universidad de Sevilla. España.
solgar@us.es
martukys_123@hotmail.com



Recibido: 24/2/2015

Aceptado: 9/4/2015

Publicado: 16/9/2015

Resumen

Este artículo muestra una de las múltiples consecuencias para el alumnado de educación primaria de los recortes presupuestarios que se vienen realizando en el sistema educativo. El principal objetivo del estudio fue conocer cómo está afectando la crisis económica a la vida de un colegio público de ámbito rural. A través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a los diversos colectivos de la comunidad educativa —profesorado, alumnado y familias—, pudimos constatar cómo la situación económica de muchos progenitores (ahora desempleados) y la del colegio (que ha visto reducido el presupuesto) han llevado a disminuir notablemente el número de actividades educativas que se realizan fuera del centro. Se trata de excursiones para visitar enclaves naturales, para conocer otras localidades, para participar en acontecimientos deportivos, para asistir a actividades que organizan otras instituciones, etc. Este hecho nos parece que muestra con claridad cómo niños y niñas son víctimas de decisiones políticas que no les tienen en cuenta, cómo se coartan sus posibilidades de desarrollo y crecimiento amparándose en la falta de dinero cuando, probablemente, este tipo de medidas respondan a otros objetivos. En definitiva, creemos que se están recortando sus derechos a recibir una educación de calidad escudándose en la crisis económica.

Palabras clave: educación primaria; colegio público; gasto educativo; excursiones; estudio cualitativo.

Resum. *Escolars sense excursions: una conseqüència de la crisi econòmica?*

Aquest article mostra una de les múltiples conseqüències per a l'alumnat d'educació primària de les retallades pressupostàries que s'han dut a terme en el sistema educatiu. El principal objectiu de l'estudi va ser conèixer com està afectant la crisi econòmica a la vida d'un col·legi públic d'àmbit rural. A través d'entrevistes semiestructurades, fetes als diversos col·lectius de la comunitat educativa —professorat, alumnat i famílies—, vam poder constatar com la situació econòmica de molts pares (ara aturats) i la del col·legi (que han vist reduït el pressupost) han portat a disminuir notablement el nombre d'activitats educatives que es fan fora del centre. Es tracta d'excursions per visitar indrets naturals, per conèixer altres localitats, per participar en esdeveniments esportius, per assistir a activitats que organitzen altres institucions, etc. Aquest fet ens sembla que mostra amb claredat com els nens i les nenes són vícti-

mes de decisions polítiques que no els tenen en compte, com es coarten les seves possibilitats de desenvolupament i creixement emparant-se en la falta de diners quan, probablement, aquest tipus de mesures responguin a altres objectius. En definitiva, creiem que s'estan retallant els seus drets a rebre una educació de qualitat, escudant-se en la crisi econòmica.

Paraules clau: educació primària; escola pública; despesa educativa; activitats extraescolars; estudi qualitatiu.

Abstract. *Students Without Field Trips: A Consequence of the Economic Crisis?*

This paper examines one of the consequences of the current budgetary cuts in the educational system affecting primary education pupils. The main purpose of the study was to determine how the economic crisis is impacting the daily life of a public school located in a rural environment. Half-structured interviews of a broad range of educational community sectors including teachers, pupils and families revealed how the changing economic situation of many parents (now unemployed) and of the school (with a lower budget) have resulted in fewer educational activities outside the school setting, such as field trips to visit natural sites and other cities, to participate in sport events, or to attend activities organized by other institutions, among others. We believe that this situation clearly shows how children are victims of political decisions that do not take them into account and limit their opportunities to develop and grow. While politicians justify these measures due to budgetary constraints, we believe that they are driven by other factors, and that the economic crisis is being used as an excuse to infringe upon children's right to receive a quality education.

Keywords: Primary education; state school; educational expenditure; school trips; qualitative study.

Sumario

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Marco conceptual | 5. Discusión de los resultados |
| 3. Descripción del estudio | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La crisis económica se ha convertido en un tema generalizado de conversación y debate en los últimos años; es difícil encontrar un foro donde no se la nombre. Esta presencia tan intensa que viene teniendo en nuestras vidas ha conseguido que dejemos de verla como un fenómeno que tiene una génesis, unos responsables, una evolución y, sobre todo, unos intereses ocultos, para pasar a sentirla y vivirla como un mal inevitable con el que hemos de aprender a convivir.

Desde el ámbito político, auspiciados por el nuevo panorama que ha dibujado la crisis, los gobernantes han decidido tomar medidas drásticas, que según sus palabras son imprescindibles y las únicas que lograrán sacarnos de este profundo abismo. Junto a asuntos sociales, sanidad y justicia, la educación ha

sido uno de los ámbitos donde más medidas de recortes presupuestarios se han adoptado. Y todo ello bajo el eufemismo de que se trata de una «racionalización del gasto público», como reza el nombre del decreto¹ impulsado por el ministro J.A. Wert. No se trata de recortes ni de hundir la escuela pública; no se trata de sustraer a niños, niñas y jóvenes de la educación que merecen, no. Según sus discursos, se trata de no desperdiciar el dinero, de no realizar gastos innecesarios, de organizar mejor el sistema.

Así, podemos asistir al espectáculo dramático de los políticos que insisten en que los recortes presupuestarios que afectan al sistema educativo por diversas vías (dotación de los centros, salarios del profesorado, disminución de la plantilla, aumento de la ratio, nuevas realidades familiares ante la pérdida del empleo) no afectan al alumnado ni a la calidad de la enseñanza. Mientras, los informes de ONG y otros colectivos denuncian las nefastas consecuencias que los recortes están teniendo en la educación de un sector de la población y alzan las voces de alarma. Mientras, maestras y maestros (y familias) procuran que los niños queden lo más al margen posible de la situación, que no les perjudiquen los recortes, que no vean mermada su formación, que no sufran. Sin embargo, esto no es posible. La falta de recursos económicos ha llegado a los centros y, por ahora, parece que va a quedarse.

Alentadas por la disociación del contenido de los discursos según los ponentes, sean el profesorado, las familias, el alumnado, las noticias en prensa, los informes de ONG o los responsables políticos, creímos conveniente tratar de conocer cómo está afectando realmente en la escuela la nueva situación económica, tanto consecuencia de decisiones políticas y financieras como consecuencia de nuevas realidades familiares derivadas de la pérdida del empleo. Es decir, nuestro interés estribaba en responder a la pregunta: ¿están afectando los recortes realmente a los centros escolares, a la educación del alumnado de primaria?

2. Marco conceptual

En los últimos años se publican de forma regular informes de distintas instituciones y organismos que denuncian, entre otras cuestiones, la situación de una parte importante de la población infantil (Casas y Bello, 2012; Cruz Roja Española, 2013; FOESSA, 2014; Pascual Roig, 2013; UNICEF, 2014). Son informes que describen la pobreza que viven muchos niños y niñas. Alertan acerca de cómo España —junto a otros países— incrementa cada día la brecha entre distintos sectores de la población. Las cifras que aportan son elocuentes y muestran una realidad social que, desde otros ámbitos, se pretende hacer invisible. Aunque aún son escasos los trabajos que se ocupan de esta problemática, poco a poco algunos van viendo la luz (González-Bueno, 2014; Lorenzo Gilsanz, 2012; Tuñón y Salvia, 2012; Vecina et al., 2013).

1. Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 96, 21 de abril de 2012.

Como denuncian González-Bueno, Bello y Arias (2012):

Los niños y niñas son los últimos responsables de la crisis, y sin embargo están sufriendo sus consecuencias de forma tan o más grave que otros colectivos y grupos sociales. A la vez, el impacto en ellos está siendo mucho menos visible cuando son precisamente los que menos capacidad tienen (individual y colectivamente) para enfrentarse a ella y a sus consecuencias. (p. 6)

Niños y niñas que sufren carencias en sus hogares y en los centros educativos, por lo que están experimentando un empobrecimiento generalizado en su desarrollo y en su formación. En su informe, estos autores denuncian cómo la mayoría de las administraciones públicas considera que las ayudas a la infancia son prescindibles en tiempos de crisis. Se pretende difundir la idea de que los recortes en materia educativa son un hecho inevitable, un mal menor y, lo que es más grave aún, una acción sin repercusiones de interés para la infancia. Es decir, se trata de minimizar los efectos negativos que la nueva situación está provocando en miles de escolares. Hay un empeño explícito por ocultar esta realidad que, por otra parte, es muy evidente (y dolorosa) para muchas familias y profesionales de la educación.

Como destaca Cantó Sánchez (2012), estamos asistiendo al redescubrimiento de la pobreza infantil en países ricos.

Los altos niveles de crecimiento económico registrados en los últimos años no habrían bastado para reducir sustancialmente el riesgo social de este grupo de población. En general, la pobreza infantil está ligada al desempleo, la precariedad laboral y los bajos salarios de los adultos. (p. 65)

Lorenzo Gilsanz (2012) remarca que «el empleo afecta a la realidad de los menores en la medida en la que establece de alguna forma el nivel de ingresos del hogar (...) los problemas que genera el mundo laboral —y mencionábamos por ejemplo a los “parados desanimados” tal como los denomina la OCDE— se visibilizan en el hogar en presencia de menores» (p. 33).

Por todo ello, creemos necesario poner el foco de atención en los escolares, que son hijos e hijas de esos cientos de miles de personas sin empleo, que son desahuciados de sus hogares con sus padres, que se alimentan de las aportaciones de los bancos de alimentos, etc. Ya que como plantea Malgesini Rey (2012), «el concepto de pobreza infantil está firmemente ligado a la pobreza de sus padres o tutores, es decir, a la escasez de la renta disponible de los hogares donde viven los menores» (p. 105). La pobreza infantil, que deriva de la pobreza de los adultos, es consecuencia de la privación material de muchos hogares para proporcionar a niños y niñas productos o actividades acordes a un determinado contexto geográfico y temporal. Según el informe de UNICEF (2014), España es uno de los países donde más se ha incrementado la pobreza infantil: «Hay países como Croacia, España y Grecia que se sitúan sistemáticamente en el tercio inferior de todas las dimensiones, lo cual pone de manifiesto la dureza con que la recesión los ha golpeado» (p. 13).

González-Bueno, Bello y Arias (2012) alertan sobre efectos concretos en la vida de los escolares de este fenómeno:

Reducir los gastos domésticos también puede afectar a la educación de los niños: la menor participación en actividades extraescolares o no poder pagar la ropa deportiva es una de las cosas que informan los propios niños. Esta reducción en gastos educativos, en deporte, ocio y tiempo libre, actividades que pueden resultar prescindibles para muchos adultos, tiene sin embargo una importancia mucho mayor para los niños y las niñas, ya que son muy valiosas para su adecuado desarrollo socioeducativo. (p. 13)

Como denuncian Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011), la inclusión educativa que promueve el desarrollo integral de todas las niñas y los niños afronta hoy día en nuestro país barreras que son de índole política y económica.

Dentro y fuera de los sistemas escolares hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión, que no pueden quedar sin ser abordadas, se hieran o no ciertas sensibilidades más angelicales (...) Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar. (p. 90)

Según Vecina et al. (2013), la situación que estamos viviendo crea «dificultades para cubrir las necesidades emocionales de los menores. El estado de ánimo de los padres (pesimismo, tristeza, incertidumbre) propicia que los niños crezcan con desmotivación para afrontar situaciones de dificultad» (p. 15).

Y es que, recalamos una vez más, en una situación social como la que estamos viviendo, la educación no es —no debería ser— un terreno en el que se puede actuar con ligereza proclamando que las decisiones que se toman son inocuas. Los recortes económicos en la escuela pública responden a una intención clara de privatizar la educación, como denuncian, entre otros: Viñao Frago, (2012), Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz (2013) y Rogero Anaya (2014).

La creciente oleada de medidas en pro de la privatización del sistema educativo tiene como gravísima consecuencia que «se hace imposible el derecho a la educación cuando se destruye la escuela pública» (Rogero Anaya, 2014, 76). Estamos pues agudizando desde el ámbito educativo los problemas que afrontan muchos niños y niñas en su vida familiar. Bernal Agudo y Lorenzo Lacruz (2013) insisten en la virulencia del proceso de privatización de los últimos años, recalando: «Y más ahora que, con el pretexto de la crisis, se está aplicando todo un programa sistemático de recortes sociales y de estrangulamiento económico de lo público» (p. 119). Según estos autores se trata de un proceso planificado de desmantelamiento del sistema público mediante recortes diversos y sucesivos. Asistimos a la rigurosa aplicación de los principios del neoliberalismo en el sistema educativo público de este país (Díez Gutiérrez, 2010).

3. Descripción del estudio

Situadas en las coordenadas de este contexto que brevemente hemos descrito decidimos acercarnos a un colegio de ámbito rural para tratar de conocer en qué medida, en qué aspectos, están influyendo —en la vida cotidiana del alumnado de educación primaria— la crisis económica y las decisiones políticas que se vienen tomando en los últimos tiempos. Así pues, el objetivo general del estudio ha sido descubrir cuáles son las repercusiones de la crisis económica en el devenir cotidiano de un centro educativo. Este propósito se desglosó inicialmente en dos objetivos específicos:

- Conocer cuál es la incidencia de la crisis económica en los niños y las niñas de educación primaria según las familias, el equipo directivo, el profesorado y ellos mismos.
- Conocer cuál es la incidencia de la crisis económica en el centro educativo (profesorado, actividades, recursos, mantenimiento) según el equipo directivo, el profesorado, el personal de administración y servicios, las familias y el alumnado.

En relación con el primer objetivo, cabe señalar que barajamos varias dimensiones que se reflejaron en el guion de preguntas de las entrevistas: alimentación, ropa y calzado; higiene y salud; rendimiento escolar; estado anímico y comportamiento en el colegio.

En relación con el segundo objetivo, las preguntas versaron sobre estas dimensiones: edificio (adecuación y mantenimiento), profesorado (bajas laborales, salario, disminución de plantilla, tareas), planes y programas educativos (plan de apertura, proyectos de innovación) y docencia (clases, excursiones, materiales didácticos).

A tenor de los objetivos explicitados, el enfoque metodológico coherente era, desde nuestro punto de vista, el interpretativo (Pérez Serrano, 1994). Nuestra pretensión ha sido conocer para comprender, procurar recabar datos que nos permitiesen entender qué ocurre en un caso singular, mediatizado por su contexto particular y en un momento temporal determinado, sin ánimo alguno de generalización aunque sospechemos que esta realidad no es singular, que será compartida en muchos colegios de muchos lugares.

Este interés es el que nos ha llevado a aproximarnos al tema mediante las palabras de los colectivos implicados: alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios (PAS). Por este motivo hemos optado por la entrevista semiestructurada como principal técnica de recogida de datos (Kvale, 2011). En todos los casos han sido entrevistas individuales realizadas en las dependencias del colegio, excepto las del alumnado, que fueron grupales al objeto de promover la participación y crear un clima de mayor confianza para ellos y ellas.

Todas las entrevistas se han realizado a personas vinculadas a un mismo colegio, el único que existe en la localidad. Fue seleccionado por ser de fácil

acceso, ya que una de las autoras había mantenido recientemente relaciones profesionales con algunos miembros del Claustro. Se trata de un colegio que acoge en torno a 900 escolares en unas instalaciones antiguas y, sobre todo, insuficientes; de hecho hay varias aulas prefabricadas en el patio. Otras dependencias de servicios generales también han tenido que ser reconvertidas en aulas. Así pues, la construcción de un nuevo edificio es ya una petición con historia que, por motivos económicos (y políticos), aun no se ha acometido.

El centro se halla en un municipio de la provincia de Sevilla (a 25 km de distancia) con 6.556 habitantes censados en 2013, el 27% de ellos menores de 20 años. Su principal fuente de ingresos es la agricultura, seguida de lejos por la ganadería extensiva y la caza. La tasa de paro registrado en la localidad es del 33%, donde el 23,7% corresponde a hombres y el 52,2%, a mujeres (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2014).

Según datos facilitados por la directora, extraídos de documentos internos del centro, las familias del alumnado, en términos generales, se caracterizan por tener un nivel formativo bajo (en torno al 60% de los padres posee únicamente estudios primarios), un nivel de ocupación laboral bajo (muchos temporeros agrícolas), un nivel económico medio/bajo, disponer de vivienda propia, estar casados y tener una media de dos hijos.

Tras presentar el proyecto de investigación a la directora y recibir su aprobación se pasó a contactar con el personal que trabaja en el centro para solicitar su participación. El equipo directivo aceptó en pleno así como el miembro del PAS y gran parte del Claustro (la mayoría menores de 50 años y funcionarios con destino definitivo en el centro, solo 5 provisionales). En el caso del alumnado fue el profesorado tutor de los tres grupos de 6º de primaria quienes seleccionaron a doce alumnos y les pidieron que participaran (una vez recibida la aceptación por parte de sus familias). Los contactos con las familias fueron más informales, consiguiendo la participación bien de madres conocidas por nosotras, bien otras que sabían del estudio que se estaba llevando a cabo y quisieron participar.

En la tabla 1 se muestra el desglose del número total de entrevistas llevadas a cabo en el tercer trimestre del curso académico 2013-14. Entrevistas que fueron grabadas y transcritas. En el caso de las entrevistas del alumnado se tomaron notas en paralelo que reflejasen las ideas principales que estaban

Tabla 1. Número de entrevistas realizadas según colectivos participantes

Equipo directivo del CEIP	3 (directora, jefe de estudios y secretario)
Profesorado	22 (15 maestras y 7 maestros de primaria)
Alumnado (entrevistas grupales)	3 (tercer ciclo de primaria)
Madres de alumnos y alumnas	10
Personal de administración y servicios	1 (administrativo/conserje)
N.º total entrevistas	37

Fuente: elaboración propia.

aportando, pues sospechamos que no iba a ser viable la transcripción (como así fue), dado el ambiente reinante: voces superpuestas y continuas interrupciones de unos a otros.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a partir de un guion de preguntas que pretendían cubrir todas las dimensiones del tema antes explicitadas, adaptado a los diversos colectivos participantes. El análisis inicial de los datos nos puso frente a tres temáticas de sumo interés, por su propio contenido y por su frecuencia en las respuestas:

- a) el incremento de las carencias de parte del alumnado a nivel de alimentación, ropa, calzado y materiales escolares;
- b) el papel del profesorado ante esta situación (afectados como trabajadores de la enseñanza y condicionados en su labor docente por las vivencias de su alumnado), y
- c) la significativa disminución del número de excursiones que se hacían y la problemática en torno a su financiación.

En este artículo, en particular, nos centramos en esta última: la incidencia de la crisis económica en las salidas con carácter formativo y/o lúdico que realiza el alumnado fuera del centro educativo, las comúnmente denominadas «excursiones». Sostenemos que ha sido un hallazgo relevante del estudio, por representar una de las muestras más claras —y, probablemente, simbólicas— de las consecuencias de los recortes presupuestarios en la vida cotidiana de muchos escolares.

La técnica de análisis de los datos empleada ha sido el análisis de contenido tras seguir las fases de reducción de datos, disposición y transformación, y obtención de resultados (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Así, tras transcribir las entrevistas se han clasificado en función del tipo de informantes y se ha procedido a su lectura en reiteradas ocasiones. Teniendo en cuenta las dimensiones que dieron lugar al guion o guiones y, siendo al mismo tiempo muy receptivas a los datos obtenidos, elaboramos un sistema de categorías de carácter inductivo, siendo una de ellas la categoría «excursiones», codificada como EXC. Terminado este proceso, ya teníamos agrupados todos los fragmentos que hablaban de las excursiones, y se podían identificar con facilidad a sus autores o autoras². Tras la lectura reiterada de estos fragmentos identificamos qué aspectos nos parecían más relevantes, cuáles aportaban una visión clara de lo que estaba ocurriendo en ese centro educativo en relación con las salidas al exterior. Estos son los resultados que presentamos a continuación.

2. Significado de los códigos empleados: SEC, secretario; DIR, directora; JEF, jefe de estudios; ADM, administrativo/conserje; MO, maestro; MA, maestra; FAM, madre. Al haber entrevistado a varios maestros, maestras y familiares, hemos procedido a numerar las entrevistas.

4. Resultados

4.1. *La visión del equipo directivo, el administrativo y el profesorado*

Los miembros del equipo directivo y el administrativo/conserje del colegio confirman de forma clara y contundente que en la actualidad se realizan menos excursiones. En ningún momento se alude a razones de índole pedagógica para suspenderlas, estando claramente vinculado el hecho a la reducción del presupuesto económico del colegio y a los cambios acontecidos en el ámbito familiar. Aun cuando las familias del alumnado no se caracterizaban por tener una situación laboral y salarial solvente, es evidente que sí ha empeorado.

La directora del colegio reconoce el valor de las salidas y muestra su disconformidad con lo que ocurre en el centro que ella misma dirige. El hecho de que haya excursiones que se suspendan, porque varios niños o niñas no puedan abonar la cuota correspondiente, parece aceptarse como un mal menor.

[El centro ha afrontado el tema de las excursiones] de una manera desagradable a mi modo de ver, no se deberían haber reducido tanto, los niños aprenden más en las excursiones y a veces es necesario desconectar de la rutina; pero también comprendo, como docente que soy, que si hay varios niños que no pueden asistir, no se les deje atrás, de modo que se han suspendido la mayoría de las salidas. DIR

El secretario informa que la opción del profesorado es seguir haciendo excursiones, pero gastando el mínimo dinero posible. Aun así, ha habido que dejar de realizar algunas de ellas.

Los maestros intentan ofertar excursiones gratuitas o de un coste mínimo para que la gran mayoría del colectivo pueda asistir a estas. Del mismo modo han disminuido las salidas por los costes que estas requieren. SEC

El jefe de estudios pone más el énfasis en el hecho de que es el colegio el que ha visto reducido su presupuesto y por este motivo se suspenden las excursiones al no poder sufragarlas.

El centro intenta que se suspendan en la menor medida posible las excursiones que se realizan; pero, por desgracia, las ayudas que recibía ya no las recibe y el estado monetario de este ya no es el mismo. Como consecuencia de esto, han tenido que suspenderse muchas excursiones que antes costaba el centro. JEF

El administrativo del colegio, que también hace las funciones de conserje, trae a colación la colaboración de entidades diversas: financiera y religiosa.

Nosotros tenemos ayudas de asociaciones como la de la Caixa o hermandades de la localidad, como la Hermandad del Rosario. Estas asociaciones, a veces, pagan las excursiones a aquellos niños que no pueden ir; nosotros cuando podemos disponemos de un fondo perdido el cual se utiliza para cubrir las necesidades del alumnado que lo requiere. ADM

Veamos a continuación cuáles son los puntos de vista de las maestras y los maestros. Por regla general, confirman que la suspensión de las excursiones es una realidad. Circunstancia que vinculan a las dificultades para asumir los costes por parte de las familias y del propio colegio. Es llamativo que quienes más referencias hacen a esta cuestión sean los maestros.

En las excursiones es donde más notamos el problema de la falta de dinero, pero sólo en algunos alumnos; otros, a pesar de la crisis, sí tienen siempre dinero para estas cosas. MO4

Pues, hay familias que no pueden asumir el coste de casi ninguna excursión. Si las excursiones son fuera de la localidad ya tienen un coste más alto debido al uso de transporte público más la entrada del lugar donde se vaya a ir... MO6

A la hora de organizar excursiones hemos tenido que anular alguna de ellas porque el número de niños que se la podían permitir era escaso y las ayudas están contadas. MO1

Preguntan el precio de la excursión, unos muestran más interés que otros; sé de madres que les dicen a sus hijos que cuando hablemos de excursiones se lo cuenten directamente cuando terminen a las dos para ellas ir viendo si pueden o no pueden ir y juntar el dinero. MO2

Algunos sí [preguntan mucho por los costes]. Sobre todo aquellos que sólo salen a las excursiones de la localidad que son gratuitas. MO3

Observamos que hay diferentes situaciones familiares. Hay quienes directamente no pueden correr con ningún gasto y quienes hacen lo imposible por disponer de la cuantía necesaria. Comienza a ser visible el doble rasero que parecen tener ahora las excursiones: las que se realizan en la localidad y son totalmente gratuitas y las que requieren gastos por transporte y/o entrada a determinados enclaves o monumentos.

Las maestras insisten en la suspensión de muchas excursiones. Nos ha llamado la atención que son ellas quienes suelen vincular más el tema a las situaciones que están viviendo los niños en casa. No se limitan a constatar que al haber menos fondos hay menos excursiones, aportan más información del vínculo de este hecho con las vivencias del alumnado.

La educación de un niño tiene muchos componentes y, desde el momento en que algo tan importante como los medios económicos afectan en casa, siempre tienen algún tipo de consecuencia en ellos. Desde el colegio, se intenta paliar todo esto, dando ayudas para excursiones, comedor, e intentando compensar cualquier carencia material que tengan. MA4

Comentan que no van porque no tienen dinero para pagarlas. Las excursiones gratuitas son en la localidad y algunos, los menos, presentan apatía a la hora de realizarlas, prefieren ir a la salida del cole con sus familiares y amigos. A las que son fuera de la localidad, si no son muy caras, van y si se las abonan las entidades que ayudan a los más desfavorecidos las disfrutan bastante. MA5

Nosotros hacemos todo lo posible por aquellos niños que viven esta situación en casa. A los más desfavorecidos se les suelen pagar algunas excursiones. Les hacemos olvidar la situación de casa compartiendo muchas experiencias positivas y gratificantes. MA15

En mi trabajo con los niños me ha afectado a la hora de organizar excursiones y de pedir material. A la hora de organizar actividades como los carnavales, verbenas, etc. MA3

Un reflejo dramático de la insensibilidad y falta de compromiso de los poderes públicos con la infancia, sobre todo con los más necesitados, lo constatamos en estas palabras de una maestra que se sorprende (lógicamente) de que incluso se reduzcan las partidas presupuestarias para las casas de acogida, afectando a niños y niñas.

Me llama la atención que ha habido recortes hasta en las casas de acogida; me explico, tengo un alumno que convive en un centro de acogida que se encuentra en este pueblo y me comentan mis compañeros que otros años participaban en todas las excursiones y ahora nos comentan que también les han recortado el dinero que destinaban a las actividades extraescolares que pueden realizar con los niños. MA5

4.2. La visión del alumnado del tercer ciclo y de algunas madres

Describimos brevemente las respuestas del alumnado tratando de respetar su vocabulario y sus formas de expresión a partir de las notas tomadas durante las entrevistas grupales.

Los niños y las niñas que fueron entrevistados comentaron diversas cuestiones del tipo: años atrás se hacían más excursiones y se organizaban actividades para recaudar dinero (vendían cajas de chocolate, papeletas). Uno de ellos declara que él no puede ir a la excursión de fin de curso porque «su madre no se la puede pagar». Son conscientes de que ahora se hacen menos excursiones «porque hay muchos niños que no pueden pagárselas». Los alumnos proponen vender mantecados para que todos puedan ir a las excursiones.

Los niños responden que en el segundo trimestre no han tenido ninguna excursión y que en el tercero solo tendrán la de fin de curso. Recalcan que la mayoría de los niños no podrá ir porque se ven afectados por la crisis y sus padres no las pueden pagar. Dicen que conocen a compañeros a quienes sus padres niegan el dinero para ir a excursiones o comprarles material nuevo, pero después los ven con un paquete de tabaco o en el bar. Uno de los alumnos plantea que un familiar suyo dice que no tiene dinero y después lo ve en el bar con una cerveza.

En las entrevistas realizadas a las madres de alumnado también se alude al tema de las excursiones. La mayoría menciona la reducción del número de excursiones que se hacen:

El material de clase, los recursos que tienen los maestros, las excursiones, todo ha mermado. FAM4

Por supuesto, mis hijos antes hacían muchas salidas, tanto dentro del pueblo como fuera; ahora, una al trimestre y con mucha suerte. FAM7

Se organizaban actividades que eran gratuitas y ahora tenemos que pagarlas. FAM9

Hay colegios que no tienen actividades extraescolares, y las excursiones cada vez se hacen menos. FAM3

Algunas de las madres entrevistadas reconocen que están atravesando momentos difíciles por la falta de medios económicos y tienen que cubrir las necesidades básicas de sus hijos e hijas. Son conscientes de las repercusiones de la crisis en la escuela.

Pues mira, en casa, antes trabajábamos los dos y ahora no trabajamos ninguno, por lo que puedes imaginarte mi situación. Hago todo lo posible para que lleguemos a fin de mes con la ayuda que cobramos mensualmente; me gustaría darles más a mis hijos, pero lo primero es comer y vivir bajo un techo (...) Sí [afecta la crisis], tanto en excursiones como en cosas diferentes que hacían antes como manualidades o cuentos. FAM1

Pues en mi caso no ha afectado mucho pero tampoco poco. Nos hemos adaptado a la situación y la sobrellevamos lo mejor posible. Yo sigo trabajando y mi marido a veces hecha peonadas en el campo. Todo aquello que cueste más dinero de la cuenta hay que ahorrárselo, y los perjudicados son nuestros hijos (...) También se ha notado en las excursiones, que ahora son un poco más caras porque el colegio no puede aportar nada de dinero. FAM2

Destacamos dos declaraciones que nos parece traen a colación dos dimensiones de análisis muy interesantes del tema que nos ocupa. De una parte, una madre expresa su sorpresa ante el comportamiento de los políticos con los recortes.

Pienso que podrían haber pensado en las consecuencias que estos recortes traerían a los niños. Creo que si hubiesen pensado en los efectos que esta situación está teniendo, no hubiesen machacado tanto la educación de hoy día. FAM4

De otra parte, otra madre critica las actitudes y los comportamientos de familias que desatienden sus obligaciones, siendo dependientes de las actuaciones de la administración y/o de instituciones benéficas.

Yo creo que ha afectado en todo, pero que también, y hablo en general, nos servimos de la situación para aprovecharnos de los demás, que nos den ayudas, trabajo, sin esfuerzo alguno. Nos hemos acostumbrado a pedir y a llorar para conseguir las cosas y los más perjudicados son los que más repercusiones tienen, pues luego entramos todos en la misma bolsa. FAM8

5. Discusión de los resultados

Los resultados aportados muestran claramente que un ámbito en el que ha repercutido la *crisis económica* en este colegio público de educación infantil y primaria del sur de España (y suponemos que en otros muchos) es el de las excursiones. Se ha reducido el número de salidas y, además, hay niños y niñas que no pueden participar en ellas por falta de dinero para cubrir los costes. Por lo tanto, afrontamos, como poco, dos problemas: uno, se prescinde de una actividad de reconocido valor educativo y, dos, se agudiza la falta de equidad entre unos niños y otros.

Una lectura superficial y poco comprometida con la educación de la infancia nos llevaría a afirmar que la ausencia de excursiones escolares no es una cuestión importante, sobre todo, en comparación con otros problemas que están afrontando las familias (indigencia, desahucios), el profesorado (condiciones laborales pésimas), los centros educativos (insuficiente presupuesto). Que por suerte aun cuentan con una enseñanza pública, que hace décadas la situación era peor, que esos aprendizajes los pueden realizar en las aulas, que el dinero es imprescindible para cubrir gastos más urgentes, etc.

Sin embargo, creemos que es de crucial importancia ampliar el campo de análisis. Hemos de cuestionarnos si realmente el anular o disminuir las salidas del colegio responde a otros intereses más espurios como, por ejemplo: la primacía de modelos pedagógicos más academicistas, la segregación del alumnado según el nivel adquisitivo de su entorno familiar y/o el deterioro intencionado de la escuela pública en pro de la privada.

Si recurrimos a la Historia, podemos comprobar el papel fundamental que desempeñaron las excursiones a finales del siglo XIX (aunque su origen es anterior), ensalzadas por relevantes pedagogos y docentes. En esta línea, Manuel Bartolomé Cossío, miembro de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de Madrid, en 1880 en el marco del Congreso Internacional de Enseñanza (Bruselas), decía que la ILE: «Ha sido la primera en introducir en España las excursiones escolares» (Cossío, 2007, 98). La ILE planteó estas excursiones en coherencia con su propósito de llevar la escuela a la vida, de eliminar de aquella todo lo artificial. Según sus palabras: «Muestran al niño la vida universal en actividad en la naturaleza, en la sociedad, en todas partes y siempre formando escuela en el mundo entero, en lugar de formarla en una clase» (p. 101). Resaltaba los beneficios de esta práctica para estrechar las relaciones del alumno con el docente, entendiéndolo que es un contexto en el que las interacciones cambian y se puede conocer mejor al alumno o alumna, conocimiento que repercutirá en su educación.

Otero Urtaza (1998), tras analizar las excursiones defendidas por autores de la talla de Pestalozzi, destacaba que las excursiones por sí solas carecen de mucho interés pedagógico, han de ser enmarcadas en un modelo educativo, en una forma de concebir el papel de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Eran un vehículo para ir contra la enseñanza verbalista imperante a finales del siglo XIX, eran una pieza clave en unas clases que rechazaban el uso dogmático

del libro de texto y entroncaban con los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Tenían sentido en otra forma de concebir la enseñanza, más intuitiva, más experiencial, más constructivista. Como enfatiza Otero Urtaza (1998), «la excursión precedía además al conocimiento teórico de las cosas, constituyendo su observación directa la base sobre la cual el alumno efectuaba después su trabajo en el aula» (p. 213). Así pues, las excursiones hay que encuadrarlas en un modelo pedagógico; son una pieza de un entramado, de un sistema educativo progresista, no un apéndice extra de un modelo tradicional y academicista.

Esta perspectiva nos lleva a sospechar que la reducción del número de excursiones en educación primaria no es casual, no es un daño colateral de los recortes presupuestarios (o no solamente). Es un paso más hacia el desmantelamiento de los principios educativos establecidos por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), implantada en España en 1990, en pro de los postulados de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Corts Giner y Calderón España (1998) establecieron un paralelismo entre los principales postulados de Pestalozzi y los principios educativos de la LOGSE. Encontraron puntos en común entre los que destacaban la infravaloración del libro de texto como recurso educativo, así como la necesidad de aprender en la naturaleza.

Aspira a que los niños estudien los minerales, las plantas, los animales, etc., en la misma realidad, no en los libros ni en figuras o dibujos en ellos presentadas. Con este sistema el alumno se acostumbra a observar y expresar con exactitud y precisión, idea que está reflejada en la LOGSE. (p. 595)

En la actualidad hay docentes que, valorando el legado de figuras pedagógicas relevantes del siglo XIX, siguen reclamando las excursiones y dándoles sentido en sus planteamientos didácticos. Gutiérrez Ferrer (2001) siempre ha visto que son una ocasión ideal para facilitar el vínculo del alumnado con los objetos de estudio, y defiende su presencia en los centros escolares. Igualmente han sido analizadas las contribuciones al aprendizaje de las ciencias de las visitas a los museos (Guisasola y Morentin, 2007). Mención especial merecen estas salidas en materias como Ciencias Sociales (Molina Puche, 2011).

En la legislación vigente son mínimas las alusiones que se hacen a las actividades que se desarrollan fuera del centro escolar en horario lectivo. En el artículo 57 de la LOMCE se refiere este tipo de actividades al enunciar las competencias del Consejo Escolar. En particular se recoge:

- g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a las familias de los alumnos y alumnas por la realización de actividades escolares complementarias.
- h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.

En el texto consolidado de la LOE (10 de diciembre de 2013), en el artículo 91 que regula las funciones del profesorado, se incluye una referencia a estas actividades: «f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros».

Dado que estamos en un proceso de modificación de los decretos que establecen las enseñanzas mínimas para la educación primaria, como consecuencia de la implantación de la LOMCE, hemos de recurrir a los textos en revisión para buscar alguna pista acerca de cómo la legislación concibe estas actividades. A nivel estatal, en el anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, se proclama: «Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas».

En el caso de Andalucía llama igualmente la atención la tibieza del punto 3 del artículo 6 (Decreto 230/2007, de 31 de julio), donde se enuncia que las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar el desarrollo de las competencias. Dice así: «La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el desarrollo de las competencias básicas».

Por tanto, podemos afirmar que las actividades escolares complementarias no tienen una presencia contundente en los documentos normativos vigentes. Como subraya Viñao Frago (2013), «la LOMCE ha de ser vista como una pieza más, relevante pero una más, de una política educativa determinada que, a su vez, es una pieza más de un programa o ideario político más amplio (el conservadurismo desigualitario)» (p. 395).

Travé González (2003) reclamaba medidas administrativas para favorecer la realización de actividades fuera del aula. Entre otros argumentos, exponía que la administración debía incentivarlas y apoyar al profesorado.

El profesorado encuentra efectivamente serias dificultades a la hora de diseñar o desarrollar las salidas del aula. Limitaciones económicas y organizativas, la responsabilidad legal ante posibles accidentes, búsqueda de lugares adecuados y aumento del estrés docente son algunas de las causas que motivan en gran medida esta deficiente práctica aunque teóricamente represente una actividad reconocida y apreciada mayoritariamente por el colectivo docente. (p. 44)

También Molina Ruiz (2006) denuncia los obstáculos que el profesorado encuentra para la realización de este tipo de actividades: «El propio sector educativo frena iniciativas de este tipo debido al carácter tradicional de su enseñanza o a los densos programas para los que falta tiempo, así como las actitudes de los propios agentes (estudiantes, padres y administración educativa). La falta de recursos y el poco respaldo social completan el cuadro de limitaciones» (p. 20).

Las salidas, las excursiones, tienen sentido en una determinada concepción del currículum, bien alejada de los presupuestos más conservadores (Del Carmen, 2010). Tienen pleno sentido en el marco de la escuela inclusiva y del currículum integrado. Como plantea Torres Santomé (2002), «muchas alumnas y alumnos llegan a asumir, tomando en consideración los implícitos que gobiernan la vida en las aulas que es muy difícil establecer lazos de conexión con la vida real, con los problemas y realidades más cotidianas» (p. 83). Y es que, salir del aula, salir del colegio, es una acción con un alto contenido simbólico. Como plantea Vilarrasa Cunillé (2003), salir del aula es, de alguna forma, tomar conciencia y recuperar el entorno en el que vivimos. Es alcanzar protagonismo en el medio; por ello no creemos que las salidas sean acontecimientos desdeñables.

Wass (1992) prologaba su célebre libro afirmando que «son pocas las cosas que hacemos en el aula que no puedan realizarse mejor fuera» (p. 11). Por este motivo nos parece crucial que se lleven a cabo excursiones y que no se justifique su desaparición aludiendo a factores económicos. Detrás de este hecho está probablemente el interés por dismantelar las actuaciones educativas menos conservadoras (hablar de innovadoras o progresistas a estas alturas no parece muy adecuado), en un empeño encubierto por separar la escuela de la vida, por impulsar una enseñanza más transmisora y academicista, por segregar al alumnado según la situación económica de sus familias y, también, por controlar más y abusar del profesorado. Y todo ello ignorando al alumnado, que es consciente de lo que está ocurriendo y, por tanto, se ve también afectado a nivel emocional.

Referencias bibliográficas

- CANTÓ SÁNCHEZ, O. (2012). «Pobreza infantil y políticas públicas». En: LÁZARO, I.E. y MORA, N.L. (coords.). *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 65-76.
- CORTS GINER y CALDERÓN ESPAÑA (1998). «Ecos pestalozzianos en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)». En: RUIZ BERRIO, J. et al. (eds.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 588-599.
- COSSÍO, M.B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva-MEC. Edición de Eugenio Otero Urtaza.
- DEL CARMEN, J. (2010). «Salir para conocer, salir para participar». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, XVII (66), 56-59.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar». *Revista Ibero-Americana de Educación*, 55, 85-105.
- GUISASOLA, J. y MORENTIN, M. (2007). «¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones». *Enseñanza de las Ciencias*, 25 (3), 401-414.
- GUTIÉRREZ FERRER, M^aL. (2001). «Las excursiones escolares y la interdisciplinariedad en ciencias sociales. Alejandro de Tudela». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 113-120.

- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LORENZO GILSANZ, F.J. (2012). «Génesis de la pobreza y exclusión en la infancia: diferentes enfoques para abordar una misma realidad». En: LÁZARO, I.E. y MORA, N.L. (coords.), *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 15-44.
- MALGESINI REY, G. (2012). «Indicadores de pobreza y vulnerabilidad social de la infancia, su impacto en las políticas de protección y las recomendaciones para la acción desde la perspectiva europea». En: LÁZARO, I.E. y MORA, N.L. (coords.), *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 103-148.
- MOLINA PUCHE, S. (2011). «Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79-86.
- OTERO URTAZA, E. (1998). «Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: Algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza». En: RUIZ BERRIO, J. et al. (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 211-215.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *La investigación cualitativa I y II*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- ROGERO ANAYA, J. (2014). «Escuela pública y derecho a la educación». *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 74-77.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2002). «Sin muros en las aulas: el currículum integrado». En: SACRISTÁN LUCAS, A. (coord.), *Lecturas de Didáctica*. Madrid: Morata, 79-90.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (2003). «Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar». *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 71/72, 43-46.
- TUÑÓN, I. y SALVIA, A. (2012). «Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 179-194.
- VILARRASA CUNILLÉ, A. (2003). «Salir del aula. Reapropiarse del contexto». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, IX (36), 13-25.
- VIÑAO FRAGO, A. (2012). «El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-85.
- (2013). «La LOMCE, una pieza más en la política educativa del Partido Popular». *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 395-398.
- WASS, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en educación primaria*. Madrid: Morata.

Fuentes electrónicas

- BERNAL AGUDO, J.L. y LORENZO LACRUZ, J. (2013). «La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 81-109. <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART5.pdf>>. [Consulta: 28 enero 2015].
- CASAS, F. y BELLO, A. (coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_Espakua.pdf>. [Consulta: 8 enero 2015].

- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2013). *Informe sobre la vulnerabilidad social 2011-2012*. Madrid: Cruz Roja Española. <<http://prensacruzroja.es/wp-content/uploads/IVS12.pdf>>. [Consulta: 16 diciembre 2014].
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2010). «La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23-38. <<http://hdl.handle.net/10612/2205>>. [Consulta: 6 abril 2015].
- FOESSA (2014). *VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española. <http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf>. [Consulta: 16 diciembre 2014].
- GONZÁLEZ-BUENO, G. (2014). «Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia». *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 30, 109-126. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685072>>. [Consulta: 8 enero de 2015].
- GONZÁLEZ-BUENO, G.; BELLO, A. y ARIAS, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNESCO. <<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/la-infancia-en-espana-2012-2013>> [Consulta: 16 diciembre 2014].
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA Y CARTOGRAFÍA DE ANDALUCÍA (2014). Junta de Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia>>. [Consulta: 14 noviembre de 2014].
- MOLINA RUIZ, E. (2006). *Organización de experiencias educativas en contextos no formales de aprendizaje*. <http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf>. [Consulta: 18 febrero 2015].
- PASCUAL ROIG, C. (2013). *La regresión de los derechos de la infancia en España 2007-2013*. EDUCO. <http://www.educo.org/Educo/media/Documentos/Estudios/regresion_derechos_infancia.pdf>. [Consulta: 8 enero 2015].
- UNICEF (2014). *Los niños de la recesión. El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos. Report Card n.º 12 de Innocenti*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. <<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/report-card-12-los-ninos-de-la-recesion-el-impacto-de-la-crisis>>. [Consulta: 14 enero 2015].
- VECINA, C. et al. (2013). «Crisis económica y crisis social. Debate en torno a la situación de necesidad de las familias y la infancia». *RES Revista de Educación Social*, 16. <http://www.eduso.net/res/pdf/16/cris_res_%2016.pdf>. [Consulta: 12 febrero 2015].